paulo freire

pedagogía de la esperanza

un reencuentro con la *pedagogía del oprimido*



En esta obra, Paulo Freire propone crear una pedagogía de la esperanza que supere la «pedagogía del oprimido», por lo que sintetiza los grandes temas gestados en medio de las luchas sociales que convulsionaron a América Latina y a los pueblos del Tercer Mundo, y que provocaron las reflexiones sobre la necesidad de sobrevivir y de vencer el agobio de la dominación. El autor profundiza en la historia para mostrar las condiciones que dieron forma al pensamiento; descubre las tramas que envolvieron la vida, ideas y procesos sociales; muestra la tragedia de las discriminaciones, la extensión de la injusticia y el drama de los que lucharon. La obra es también una prueba de fortaleza de parte de una generación que resistió al sometimiento y que extrajo de las vicisitudes y de las persecuciones el coraje para trabajar en la transformación social. La obra es también una prueba de fortaleza de parte de una generación que resistió al sometimiento y que extrajo de las vicisitudes y de las persecuciones el coraje para trabajar en la transformación social.

Lectulandia

Paulo Freire

Pedagogía de la esperanza

Un reencuentro con la *Pedagogía del oprimido*

ePub r1.0
diegoan 08.08.2019

Título original: *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*
Paulo Freire, 1992
Traducción: Stella Mastrangelo
Prólogo: Carlos Núñez Hurtado
Notas: Ana Maria Araújo Freire

Editor digital: diegoan
ePub base r2.1


Índice de contenido

A Ana Maria Nita,
Que me devolvió el buen gusto por vivir, cuando la vida me parecía tan larga y, casi sin esperanza, ¡la miré!

Paulo

A la memoria de Armando Neves Freire, buen hermano, buen amigo.

Paulo

A
Stella, Bruno, Silvia, Temistocles y Reinilda
Con un gran abrazo fraternal,

Paulo

A Genove Araújo adolescentemente esperanzada a los 90 años, a quien nunca he pagado lo que debo, cariñosamente,

Paulo

A
Zé de Melo y Dora,
Por un sin número de razones, con mi abrazo de amigo.

Paulo

Prólogo

Fue en el año 1977; Francisco Gutiérrez, connotado comunicador y educador, organizó un seminario en San José, Costa Rica, para compartir con Paulo Freire y otros invitados la propuesta y la práctica de su «Metodología del lenguaje total». Raúl Leis de Panamá y yo participamos del privilegio de compartir esa inolvidable experiencia, que nos permitió conocer personalmente a Paulo, tanto en foros académicos en la universidad como en reuniones de intensa discusión con el equipo de Francisco, así como en largas, informales y muy humanas conversaciones, mientras viajábamos por las entontes polvosas carreteras de Talamanca en la costa atlántica de Costa Rica. Nacho Santos, mexicano radicado en ese entonces en aquel bello país, colaboraba en el equipo que aplicaba el «lenguaje total» en aquella apartada región.

Conducía el carro, mostrándonos las comunidades triétnicas y el hermosísimo paisaje y explicándonos los primeros estragos que en la vida, cultura y economía de los habitantes de la zona y en la ecología de aquella región causaba la «invasión» creciente de las compañías de explotación turística.

Así también tuvimos la oportunidad de conocer a Paulo «en mangas de camisa», recordando vivencias, como cuando conversamos sobre el tema de la experiencia que tuvo Paulo cuando, hacía muchos años, estuvo a punto de ahogarse en alguna playa de Brasil. El tema de la vida y la muerte y el tránsito de un estado a otro nos hicieron filosofar un buen rato sobre el sentido de la vida, el compromiso y la trascendencia mientras saboreábamos algunas frutas aderezadas con el polvo de aquellos apartados caminos vecinales.

En toda esa inolvidable experiencia fuimos conociendo al profundo, auténtico, tierno y comprometido *ser humano* que envolvía y cobijaba al intelectual y pedagogo de los oprimidos que a tantos y tantos nos

había hecho abrir los ojos, la mente y el corazón, mirando de nuevas maneras a los más des protegidos, a los explotados de siempre.

Paulo Freire es fundamentalmente, para mí, el ser humano más humano que he conocido, y por ello quiero hablar tanto *de él* como *de su* obra.

Su obra había llegado a México a finales de los sesenta, causando un gran impacto en un país que «despertaba» —aunque, a decir verdad, nunca estuvo dormido— de una especie de letargo prolongado, en el que la «estabilidad», la «paz social» y el «desarrollo» del partido-gobierno habían quedado seriamente cuestionados por la crisis del 68.

En ese México agitado y fértil por la sangre del 2 de octubre en Tlatelolco, las propuestas de Paulo Freire germinaron de inmediato en muchísimos estudiantes, profesores, intelectuales, religiosos y religiosas, miembros de organizaciones no gubernamentales y de movimientos sociales, que encontrábamos en sus sugerentes propuestas políticas teóricas y pedagógicas un sendero que animaba a muchos a ponerse en marcha (y a otros nos ayudaba a precisar el rumbo ya emprendido) tratando de abrir camino en un espacio político monolítico, cerrado y autoritario.

La cerrazón del sistema, el corporativismo asfixiante y la falta de expresiones políticas «legales» (hay que recordar que la reforma política en México vino casi diez años después) hicieron que miles de conciencias intranquilas, «concientizadas» por Paulo Freire, dieran pie al desarrollo de una creciente, vigorosa y militante corriente de «educación popular», que hoy rinde frutos muy importantes en el contexto político mexicano.

Pero algo similar ocurrió en todo el continente, aunque el impacto y la adopción de sus propuestas no podía ser ajena a cada contexto particular, a cada situación política determinada, por lo que las particularidades de ello son obvias y —de alguna manera— el mismo Paulo nos habla de ello en el libro, pues, en este nuevo trabajo, no solo nos ofrece ideas sugerentes y compromisos renovados, sino que nos hace conocer y sentir al hombre que sustenta esas ideas yesos compromisos, así como los contextos y circunstancias de sus búsquedas.

Es un libro en el que nos cuenta Paulo, anecdóticamente, testimonialmente, cómo fue desarrollándose su vida y su compromiso, siempre vital, siempre fresco, siempre en búsqueda de la coherencia;

se nos presenta él mismo con sus dudas, sus angustias, sus aprendizajes, sus hallazgos y sus legítimas reivindicaciones ante una serie de detractores —principalmente de la vieja izquierda— que lo cuestionaban por no ser «radicalmente revolucionario»; hoy, Paulo con razón les imputa su crítica de entonces con su mismo compromiso y definición fundamental de siempre, mientras muchos de aquellos hoy en día se han convertido en defensores y promotores del más rampante neoliberalismo.

Yes que la búsqueda de la coherencia quizá sea el principal valor, la principal virtud del Paulo que conocimos por aquellos lejanos años sesenta y setenta y que se sigue manifestando plenamente en la *Pedagogía de la esperanza*. Esa es la razón por la que, viviendo con plena conciencia los tiempos actuales, no «repite» un discurso gastado, sino que rescata y reafirma sus convicciones y definiciones sustantivas de entonces, justamente haciéndolas valer en los tiempos actuales de tantas confusiones, de tantas derrotas y hasta claudicaciones.

En aquella ocasión en Costa Rica fuimos testigos de algunos episodios que me gustaría referir (ya que Paulo no los menciona) y que —también anecdóticamente, siguiendo el «tono» del libro— dan cuenta de lo que afirmo.

Una de estas vivencias se desarrolló en un lejano poblado en la frontera con Panamá. Raúl Leis y yo la contamos en el libro que he publicado, «*Más sabe el pueblo…*». *Anécdotas y testimonios de educadores populares*, de la siguiente manera:

La comunidad se llamaba «Cheis» (según la pronunciaban) y todos creímos que era un vocablo indígena, hasta que nos aclararon que no, que el nombre lo había tomado la comunidad del apellido del dueño de la bananera que controlaba toda la región, un gringo llamado «*Mr.* Cheis».

Pero, volviendo al cuento, en esa reunión Freire estaba muy callado… la verdad, todos esperábamos que él estuviera hablando. Cuando se terminó la reunión, creo recordar que alguien le preguntó por qué estaba tan callado, por qué no estaba participando. Entonces él dijo: «Estoy en un profundo silencio activo». Luego explicó el sentido de su respuesta.

Cuando él estaba en Guinea haciendo un trabajo con los campesinos, en un taller cuyo tema era el de la salud, había un viejito que estaba siempre callado. No participaba en ninguna de las

dinámicas que ponían los coordinadores en las mesas; estuvo en una esquina, completamente callado, sin participar, durante tres semanas.

Pero un día, al final del taller, le pidieron que identificara una «palabra generadora». Y se para el viejito que nunca había hablado y dice: «Salud es liberación, porque la salud se asocia con la liberación del hombre», etc. Hizo entonces una larga y muy clara exposición analítica de todo lo que se había venido tratando durante esas semanas.

Entonces todo el mundo le dice: «Oiga, pero usted no había hablado, pensábamos que era mudo; en todas las dinámicas no hizo ruido, no participaba para nada».

Él contestó: «No, yo estaba en silencio, en un silencio activo».

De esta manera, refiriéndonos esta anécdota suya, Paulo Freire nos dio su punto de vista respecto a la participación y su verdadero significado. Cómo hay momentos en que uno debe interiorizarse, en «silencio activo», y por tanto ni el grupo ni los coordinadores deben presionar a todos a tener el mismo nivel de participación en todo momento.

Esa mañana entendimos muy claramente lo que significaba el concepto de la *participación*, componente esencial de la pedagogía actual. Y no lo comprendimos escuchando a Paulo disertar sobre él, sino siendo profundamente coherentes con la lógica y el sentido de la participación popular. Freire había sido llevado hasta lo profundo de la montaña costarricense (frontera precisa con Panamá), y, habiendo a su vez aprendido del anciano del África lejana, nos dio a todos, coherentemente, una verdadera «lección» sobre participación.

En el viaje de regreso a Puerto Limón, unos compañeros pescadores nos invitaron a comer bajo una palapa a las orillas del Caribe; era ya el atardecer y los pescadores nos obsequiaron con una deliciosa langosta hervida. Paulo, en aquel maravilloso ambiente, se atrevió a pedir yuca con leche, complementos de recordados momentos de su infancia «nunca más, por tantos años, revividos». Ahí entre los colores maravillosos del Caribe, entre recuerdos y sabores recuperados y sobre todo entre aquel grupo humano tan unido —a pesar de no habernos conocido antes—, dialogamos con Paulo sobre el sentido profundo de la palabra del pueblo, de su ritmo, de su visión, de su sabiduría, de su palabra pronunciada y de aquella guardada,

siempre fértil y certera, cuando se «dispara» oportunamente, ni antes, ni después.

Paulo trabajaba intensamente por aquellos tiempos en Guinea Bissau y entusiasmado platicaba, aquí y allá, junto a un café, en un receso de las jornadas de la universidad, o en medio de una comida, de sus aprendizajes con el pueblo africano. «Leímos» así, de sus labios y de su entusiasmo sin disimulo, las «cartas a Guinea Bissau» que cargaba siempre en su versión mecanográfica y que mostraba y señalaba a cada momento, como queriendo convencemos, y convencerse él mismo, de que eso que decía y tanto le entusiasmaba era cierto, tan cierto que él mismo se había atrevido a dar cuenta de ello poniéndolo por escrito en aquellas páginas que acariciaba con amor, al mismo tiempo que nos las leía de memoria, sin abrirlas siquiera, porque eran ya parte segura de su praxis, de la única verdad que vale la pena tener por verdad, porque es viva, es propia, es personal… pero también es viva porque es de muchos, porque es de todos y a todos quiere servir; porque, por ser viva, se mueve, cambia, avanza y retrocede… pero no muere ni claudica.

Así es la verdad del Paulo que conozco, así lo leo con pasión y entusiasmo, cuando en medio de la debacle, de las flaquezas y traiciones, nos hace recorrer su propia vida, dando cuenta en ello del constante aprendizaje que su propia práctica comprometida le ha dado, y que él, tan impactantemente, ofreció y ofrece al mundo entero.

Por todo ello puede con autoridad moral reiterar su crítica certera al autoritarismo aniquilador, de cualquier época; tanto del aparentemente triunfante liberalismo como de los vacíos y contradictorios procesos de los socialismos reales de la Europa oriental.

Critica con certeras afirmaciones a quienes, desde la más rígida ortodoxia de izquierda, lo calificaron de reformista, pedagogista y retrasador de las luchas revolucionarias del continente.

Sigue pronunciando una palabra fuerte y clara contra los opresores y en favor de los oprimidos, aunque hoy adquieran nuevas personalidades y estrenen conceptos. Al redefinirlos históricamente, no hace sino reafirmar la vieja contradicción entre las clases antagónicas según su expresión de hoy, de los noventa, en el mundo de los noventa pero con las injusticias de los sesenta y de siempre al afirmar que «la lucha de clases no es el motor de la historia, pero

ciertamente es uno de ellos». Por eso insiste en el rigor del uso del lenguaje, por eso reafirma que el tema de los contenidos no puede ser ajeno al de los objetivos que se persiguen, ni mucho menos al de cómo se trabajan esos contenidos.

El acto de educar y de educarse sigue siendo en estricto sentido un acto político… y no solo pedagógico.

Por ello también, al reconocer el fracaso del socialismo real afirma optimista que es justamente la oportunidad de «continuar soñando y luchando por el sueño socialista, depurándose de sus distorsiones autoritarias, de sus actos totalitarios, de su ceguera dogmática». No se maneja con eufemismos; no. Reafirma su vocación socialista (así, con mayúsculas) como ese modelo humanizante y libertador que siempre ha soñado, pensado, propuesto, pero sobre todo por el que ha luchado coherentemente.

En aquel referido encuentro en San José, una noche —la última— tuvimos una pequeña fiesta de celebración y despedida. Eramos apenas unos cuantos. Inevitablemente, poco a poco, sin perder el gusto y el ánimo de celebración festiva, la conversación volvió a ser la protagonista de la fiesta y las ideas, el alimento de la misma.

Hablábamos del tema de la seguridad personal, de las amenazas siempre presentes por parte de los enemigos de toda causa justa en cualquier lugar del mundo. En la reunión había varios que explícitamente se entendían y actuaban desde una óptica y compromiso religioso. Aunque quizá todos —o la gran mayoría— éramos cristianos, había como dos tendencias no contradictorias pero sí con diferentes matices: quienes se empeñaban en entender la *Pedagogía del oprimido* desde una perspectiva más propiamente pedagógica (que dio origen a aquella tendencia psicosocial del pensamiento freireano que obligó al propio Paulo a autocriticarse por lo que, aun sin pretenderlo, había provocado con algunas de sus afirmaciones ligadas al tema de la concientización) y los que la entendíamos *también* en su dimensión política.

La conversación fue riquísima y de gran impacto para todos. Cuando terminó la fiesta, una amiga nos llevó en su carro al hotel. En el camino, me resultó imposible no hacer algún comentario al respecto, como queriendo todavía aprovechar aquellos minutos para saborear el «postre» de aquella rica sesión.

«Es muy claro —me dijo más o menos— que los compañeros mantienen todavía una posición muy ingenua que, siendo honesta y comprometida, manifiesta su posición religiosa de influencia metafísica. Y por eso tratan de interpretarme a mí como pedagogo; mas yo te digo a ti que soy *sustantivamente político* y solo adjetivamente pedagogo».

Estas últimas palabras sí fueron exactamente dichas así, porque nunca se me pudieron olvidar. Me marcaron para toda la vida, y cuando las leí en otros trabajos, siempre evoqué esta noche inolvidable en la que Paulo se definió, como lo hizo también en el momento en que —según nos cuenta— abandonó su trabajo de abogado que lo llevaba a entrar en contradicción con sus principios y valores. Como se definió de palabra y obra cuando, coherente con su propuesta, fue escribiendo, como quien teje poco a poco, con paciencia de artesano, su vida y su aprendizaje compartidos con Elza y otros muchos compañeros y compañeras, su *Pedagogía del oprimido*, que por ser de él, como él es, ha acabado siendo nuestra. Como se definió en el Brasil de los sesenta, que lo hizo «tener que redefinirse» —involuntariamente— por el exilio por el que tanto sufrió, pero que tanto le ayudó a vivir y sentir con realismo total la tristeza y la saudade. Exilio que le ayudó a vivir otras realidades, otras luchas, otros pueblos, otras afrentas y atropellos; otros colores, razas, inteligencias. Otros liderazgos y sabidurías, de tantas gentes, en tantos contextos, que lo volvieron todavía más universal, más de todos.

A poco más de veinte años, Paulo reescribe ese compromiso ético e histórico, sin variar en lo esencial, pero enriquecido con su aprendizaje en su larga lucha y fecunda experiencia con los campesinos de Jamaica o de Chile o de África, al igual que con los migran tes españoles en Suiza, o con sus debates en Estados Unidos o Australia.

Es la *praxis* la escuela de este buscador incansable de la coherencia, de la tolerancia (que él mismo define ahora en forma hermosa y contundente al decirnos que es: «la virtud revolucionaria que consiste en la convivencia con los diferentes, para que se pueda luchar mejor contra los antagónicos»). Hermosa forma de reafirmar su compromiso, sin claudicar de sus posiciones políticas, pero también sin tratar de imponerlas a nadie. Coherencia parece ser la palabra clave que le lleva a transitar este difícil camino de búsquedas, hallazgos, dudas, exilios, saudades, golpes de Estado impensables, quiebres

históricos y derrumbes de muros, claudicaciones, reafirmaciones heroicas… y poder decimos con fuerza, casi gritamos, que existe la esperanza, que los sueños existen, que no han muerto las utopías, por las que paradójicamente tantos han tenido que morir.

Así lo reafirmaba vehementemente en su casa de São Paulo en mayo de 1992, cuando me solicitó que escribiera estas líneas que son un compromiso y un orgullo para mí.

Quizá el testimonio más elocuente de esa búsqueda de coherencia lo vivimos también en aquella ocasión en San José. Dentro del cargado programa de seminarios, charlas, visitas de campo, etc., había sido programada una conferencia magistral en el teatro Colón en San José.

Cuando Raúl y yo llegamos al teatro, las puertas habían sido cerradas, pues estaba a reventar, a pesar de que todavía faltaba bastante tiempo para la hora programada. No sin dificultad logramos identificamos como parte del grupo invitado y pudimos al fin ocupar los asientos reservados en la primera fila de la luneta.

El acto por fin empezó y caímos en la cuenta de que se aprovechaba la figura de Paulo Freire para revestir un acto oficial, conmemorativo de Dinadeco (Dirección Nacional de Desarrollo Comunitario). En la mesa de honor, funcionarios, ministros, el propio Presidente de la República y Paulo Freire, acompañado de los organizadores de los eventos que habían hecho posible su visita a Costa Rica. Hablaron los ministros y funcionarios alabando sin pudor su propia institución y su propio trabajo, mientras el público interpelaba a gritos lo que consideraba mentiras y repudiaba así el montaje tan bien preparado para un acto más propagandístico que legitimador.

Llegado el momento, el animador presentó —¡por fin!— a Paulo Freire, quien muy suavemente dijo —palabras más, palabras menos— que cuando recibió la invitación para ir a Costa Rica había aceptado, pero poniendo ciertas condiciones, como moverse libremente, no tener cortapisas para hablar con nadie y cosas por el estilo; todas —dijo— han sido respetadas, pero no una, la más importante: no convertirlo en un mito; «puse como condición —dijo— no dar ninguna conferencia de este tipo… y esto no ha sido cumplido. Yo quiero ser coherente —continuó— y quiero ser un hombre de diálogo; por tanto, invito a todos los presentes [un teatro a reventar] a que dialoguemos, porque —insistió— yo no soy un mito y lucho contra mi propio mito».

Hubo un desconcierto absoluto, y del silencio eterno empezaron a surgir algunos rumores; poco después, algunas preguntas llegaron por escrito a la mesa. Alguna de las primeras, muy provocadora, le preguntaba —mejor dicho, le reclamaba— que cómo era posible que él, siendo el «pedagogo de los oprimidos», se prestara a ser invitado por un gobierno opresor y etc., etc. El clásico discurso «radical» de aquellos años, en pleno teatro y delante del Presidente.

Esta y otras muy pocas preguntas contestó Paulo Freire mientras el Presidente se retiraba, disculpándose por tener compromisos ineludibles. Pero no solo él se retiraba. El público entero, primero poco a poco y después masivamente, se retiraba manifestando abiertamente su descontento, mientras Freire continuaba dando su opinión sobre los pocos temas planteados.

Muy pronto, el teatro quedó completamente vacío y, en la mesa de honor, solo Paulo y algunos de los organizadores. Raúl y yo, sentados en primera fila, no podíamos asimilar lo que estaba pasando. El mismo público juvenil, entusiasta y radical, que había peleado por entrar al teatro apenas minutos antes, dejaba al «mito» hablando solo.

Cuando terminó de comentar la última pregunta, Paulo dijo: «Este ha sido mi segundo gran fracaso monumental; el primero, muy similar, me sucedió en alguna (no recuerdo cuál) universidad de Estados Unidos no hace mucho. Pero aunque esto sea muy duro, estoy contento, porque he sido coherente. He logrado ser coherente con lo que digo y con lo que pienso. He vencido mi propio mito… y estoy contento por ello».

Se levantó lentamente y bajó hacia la luneta, encandilado por las luces que le impedían ver a sus ya ausentes interlocutores; sorprendido, triste, golpeado pero orgulloso, nos descubrió ahí parados, fuertemente impactados, nerviosos y muy emocionados. Al vemos ahí de pie, solos, se encaminó a nosotros y, al encontramos, nos abrazó a los dos en un profundo silencio que decía todo, sin tener nadie que decir nada. Permanecimos así no sé cuánto, ¿un minuto?, ¿dos? No lo sé; me pareció largo, íntimo y muy emotivo el tiempo que me hizo conocer y entender el valor humano profundo y el alma sensible y fraterna, que en aquel abrazo me enseñó más que cualquier tratado.

Había luchado contra su propio mito… y lo había derrotado. ¿Cómo no admirar y apreciar más al hombre que piensa, siente, actúa y se

compromete así?

Difícil hablar de esto sin caer o provocar la mitificación que él mismo cuestiona. Pero basándome en su humildad y sencillez me arriesgo a hacerlo, para reconocer el valor de la autenticidad… y justamente por ello ayudar a encontrar AL HOMBRE, para no seguir buscando al mito.

Hoy, muchos años después y habiendo tenido algunos otros encuentros personales con Paulo —pocos en realidad— me emociono al recordar aquello y al leerlo y sentirlo tan igualmente humano, coherente y comprometido, cuando nos convoca a soñar y luchar por la esperanza, que nunca, como tampoco los sueños, ha muerto.

De eso da cuenta Paulo en su libro, porque es el libro de sus ideas, sus sueños, sus búsquedas y sus siempre coherentes compromisos. Porque es el libro de su *esperanza*, que tan generosamente nos ofrece para que la hagamos también *nuestra*.

Gracias, Paulo.

CARLOS NÚÑEZ HURTADO

Primeras palabras

Cuando mucha gente hace discursos pragmáticos y defiende nuestra adaptación a los hechos, acusando al sueño y la utopía no solo de ser inútiles, sino también de ser inoportunos en cuanto elementos que necesariamente forman parte de toda práctica educativa que desenmascare las mentiras dominantes, puede parecer extraño que yo escriba un libro llamado *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*.

Para mí, en cambio, la práctica educativa de opción progresista jamás dejará de ser una aventura de revelación, una experiencia de desocultamiento de la verdad. Es porque siempre he pensado así por lo que a veces se discute si soy o no un educador. Eso fue lo que ocurrió en un encuentro realizado recientemente en la UNESCO, en París, según me contó uno de los que participaron en él, en que representantes latinoamericanos me negaban la condición de educador. Que obviamente no se negaban a sí mismos. Criticaban en mí lo que les parecía mi politización exagerada.

No percibían, sin embargo, que al negarme a mí la condición de educador, por ser demasiado político, eran tan políticos como yo. Aunque ciertamente, en una posición contraria a la mía. Neutrales no eran, ni podrían serlo.

Por otra parte, debe de haber un sinnúmero de personas que piensan como un profesor universitario amigo mío que me preguntó, asombrado: «¿Pero cómo, Paulo, una *Pedagogía de la esperanza* en medio de una desvergüenza como la que nos asfixia hoy en Brasil?».

Es que la «democratización» de la desvergüenza que se ha adueñado del país, la falta de respeto a la cosa pública, la impunidad, se han profundizado y generalizado tanto que la nación ha empezado a ponerse de pie, a protestar. Los jóvenes y los adolescentes también salen a la calle, critican, exigen seriedad y transparencia. El pueblo clama contra las pruebas de desfachatez. Las plazas públicas se llenan

de nuevo. Hay una esperanza, no importa que no sea siempre audaz, en las esquinas de las calles, en el cuerpo de cada una y de cada uno de nosotros. Es como si la mayoría de la nación fuera asaltada por una incontenible necesidad de vomitar ante tamaña desvergüenza.

Por otro lado, sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica.

Como programa, la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo.

No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico.

Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada.

Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda no solo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales. Lo esencial, como digo más adelante en el cuerpo de esta *Pedagogía de la esperanza*, es que esta, en cuanto necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica. En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana.

Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se

desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza. Y es que tiene tanta importancia en nuestra existencia, individual y social, que no debemos experimentarla en forma errada, dejando que resbale hacia la desesperanza y la desesperación. Desesperanza y desesperación, consecuencia y razón de ser de la inacción o del inmovilismo.

En las situaciones límite, más allá de las cuales se encuentra lo «inédito viable»[1], a veces perceptible, a veces no, se encuentran razones de ser para ambas posiciones: la esperanzada y la desesperanzada.

Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades —cualesquiera que sean los obstáculos— para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo. Pero lo que hay de castigo, de pena, de corrección, de penitencia en la lucha que hacemos movidos por la esperanza, por el fundamento ético-histórico de su acierto, forma parte de la naturaleza pedagógica del proceso político del que esa lucha es expresión. No será equitativo que las injusticias, los abusos, las extorsiones, las ganancias ilícitas, los tráficos de influencia, el uso del cargo para la satisfacción de intereses personales, que nada de eso por lo que con justa ira luchamos ahora en Brasil se corrija, como no será correcto que todas y todos los que fueran juzgados culpables no sean castigados severamente, aunque dentro de la ley.

No basta para nosotros, ni es argumento válido, reconocer que nada de eso es «privilegio» del Tercer Mundo, como a veces se insinúa. El Primer Mundo siempre ha sido ejemplar en escándalos de todo tipo, siempre ha sido modelo de maldad y de explotación. Basta pensar en el colonialismo, en la matanza de los pueblos invadidos, sometidos, colonizados; en las guerras de este siglo, en la discriminación racial, vergonzosa y envilecedora, en el saqueo que ha perpetrado. No, no tenemos el privilegio de la deshonestidad, pero ya no podemos tolerar los escándalos que nos hieren en lo más profundo de nuestro ser.

Qué cinismo —entre decenas de otros— el de ciertos políticos que, pretendiendo ocultar a sus electores —que tienen absoluto derecho a

saber qué hacen en el Congreso y por qué lo hacen—, defienden con aires puritanos, en nombre de la democracia, el derecho a esconderse en el «voto secreto» durante la votación del juicio al Presidente de la República. ¿Por qué esconderse si no hay riesgo, el más mínimo, de verse ofendidos en su integridad física? ¿Por qué esconderse cuando proclaman la «pureza», la «honradez», la «inatacabilidad» de su presidente? Pues que asuman su opción con dignidad. Que expliquen su defensa de lo indefendible.

La *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia —que no se confunde con la connivencia— y de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal.

En un primer momento, intento analizar o hablar de *tramas* de la infancia, de la juventud, de los comienzos de la madurez en que la *Pedagogía del oprimido* con que me reencuentro en este libro se anunciaba e iba tomando forma, primero oral y después gráficamente.

Algunas de esas tramas terminaron por traerme al exilio al que llego con el cuerpo mojado de historia, de marcas culturales, de recuerdos, de sentimientos, de dudas, de sueños rotos pero no deshechos, de nostalgias de mi mundo, de mi cielo, de las aguas tibias del Atlántico, de la «lengua errada del pueblo, lengua acertada del pueblo»[53]. Llegué al exilio y a la memoria de tantas tramas que traía en el cuerpo añadí la marca de nuevos hechos, nuevos saberes que se constituían entonces en nuevas tramas.

La *Pedagogía del oprimido* surge de todo eso y hablo de ella, de cómo aprendí a escribirla e incluso de cómo, al hablar de ella primero, fui aprendiendo a escribirla.

Después, en un segundo momento del libro actual, retomo la *Pedagogía del oprimido*. Discuto algunos de sus momentos, analizo algunas críticas que se le hicieron en los años setenta.

En el tercer y último momento de este libro hablo ampliamente de las tramas que tuvieron como personaje casi central a la propia *Pedagogía del oprimido*. Es como si estuviera —yen el fondo estoy— reviviendo, y al hacerlo repensando, ciertos momentos singulares de mi vagabundear por los cuatro rumbos del mundo al que fui llevado por la *Pedagogía del oprimido*. Sin embargo, tal vez deba dejar claro

para los lectores y las lectoras que al referirme a la *Pedagogía del oprimido* y hablar hoy de tramas vividas en los años setenta no estoy asumiendo una posición nostálgica. En verdad, mi reencuentro con la *Pedagogía del oprimido* no tiene el tono de quien habla de lo que ya ocurrió, sino de lo que está ocurriendo.

Las tramas, los hechos, los debates, las discusiones, los proyectos, las experiencias, los diálogos en que participé en los años setenta, teniendo como centro la *Pedagogía del oprimido*, me parecen tan actuales como otros a los que me refiero, de los años ochenta y de hoy.

Quisiera ahora, en estas palabras primeras, agradecer a un grupo de amigos y amigas, en Brasil y fuera de él, con quienes, antes incluso de empezar a trabajar en esta *Pedagogía de la esperanza*, conversé sobre el proyecto y de quienes recibí importante estímulo.

Ana Maria Freire, Magdalena Freire Weffort, Maria de Fátima Freire Dowbor, Lutgardes Freire, Ladislau Dowbor, Celso Beisiegel, Ana Maria Saul, Moacir Gadotti, Antonio Chizzotti, Adriano Nogueira, Márcio Campos, Carlos Arguelo, Eduardo Sebastiani Ferreira, Adáo J. Cardoso, Henry Giroux, Donaldo Macedo, Peter Park, Peter MeLaren, Ira Shor, Stanley Aronowitz, Raúl Magaña, Joáo Batista F. Pinto, Michael Apple, Madeleine Groumet, Martin Carnoy, Carlos Torres, Eduardo Hasche, Alma Flor Ada, Joaquim Freire, Susanne Mebes, Cristina Freire Heiniger y Alberto Heiniger.

Quisiera expresar también mi agradecimiento a Ana Maria Freire, mi esposa, por las excelentes notas que aclaran y completan aspectos importantes de mi texto.

Me siento igualmente en deuda con Suzie Hartmann Lontra, que paciente y dedicadamente revisó conmigo la dactilografía de los originales. Digna de nota fue también la eficiente colaboración de mi secretaria, Regina M. Silva Bueno.

Por otra parte, no podría dejar de expresar aquí mi reconocimiento a Werner Linz por el entusiasmo con que siempre discutió conmigo, personalmente o por carta, el proyecto de este libro, el mismo entusiasmo con que, hace veintitrés años, recibió en Nueva York el manuscrito de la *Pedagogía del oprimido*, que editó.

Finalmente, a Marcus Gasparian, una de las mejores presencias brasileñas, hoy, entre los editores buenos y sensibles, mi abrazo fraterno de admiración y mi agradecimiento por el gusto con que

constantemente discutió conmigo sobre lo que llegaría a ser *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*.

P. F.

SÃO PAULO, SEPTIEMBRE DE 1992

I

En 1947, en Recife, siendo profesor de lengua portuguesa en el colegio Oswaldo Cruz[2], donde había cursado la secundaria desde el segundo año y el curso llamado entonces prejurídico[3] y por favor especial de su director, el doctor Aluízio Pessoa de Araújo[4], fui invitado a incorporarme al recién creado Servicio Social de la Industria, SESI, Departamento Regional de Pernambuco, instituido por la Confederación Nacional de Industrias, cuya forma legal había sido establecida por decreto presidencial[5].

La invitación me llegó a través de un gran amigo y compañero de estudios desde los bancos del colegio Oswaldo Cruz, a quien hasta hoy me une una grande y fraterna amistad, jamás perturbada por divergencias de naturaleza política. Divergencias que necesariamente expresaban nuestras diferentes visiones del mundo y nuestra comprensión de la vida misma. Atravesamos algunos de los momentos más problemáticos de nuestras vidas amenizando nuestros desacuerdos sin dificultad, defendiendo así nuestro derecho y nuestro deber de preservar la estima mutua muy por encima de nuestras opciones políticas y de nuestras posiciones ideológicas. Sin saberlo, en aquella época ya éramos, a nuestro modo, posmodernos… Es que en verdad, en el respeto mutuo experimentábamos el fundamento mismo de la política.

Fue Paulo Rangel Moreira, hoy famoso abogado y profesor de derecho[6] de la Universidad Federal de Pernambuco, quien, en una tarde clara de Recife, risueño y optimista, vino a nuestra casa, en el barrio de la Casa Forte, en la calle Rita de Souza 224, y nos habló a mí y a Elza, mi primera esposa, de la existencia del SESI y de lo que podría significar para nosotros trabajar en el. El ya había aceptado la invitación que le hiciera el entonces joven presidente de la organización, el ingeniero y empresario Cid Sampaio, para integrar el sector de proyectos en el campo de la asistencia social. Todo indicaba

que pronto pasaría al sector jurídico del organismo, lo que era su sueño, coherente con su formación y su competencia.

Escuché, escuchamos, entre callados, curiosos, reticentes, desafiados el discurso optimista de Paulo Rangel. Habla un poco de temor también, en nosotros, en Elza y en mí. Temor de lo nuevo, tal vez. Pero también había una voluntad y un gusto por el riesgo, por la aventura.

La noche iba «cayendo». La noche había «caído». En Recife la noche «llega» de repente. El sol se «asombra» de estar iluminando todavía y «desaparece» rápido, sin más demora.

Encendiendo la luz, Elza preguntó a Rangel: ¿Y que hará Paulo en ese organismo? ¿Qué le puede ofrecer a Paulo: aparte del salario necesario, en el sentido de que ejercite su curiosidad, se entregue a un trabajo creador que no lo lleve a morirse de tristeza a morirse de nostalgia del magisterio que tanto le gusta?

Estábamos en el último año del curso jurídico, a mediados de año. Para estas fechas ya había ocurrido algo realmente importante en mi vida y a lo que ya he hecho referencia en entrevistas y en trozos biográficos publicados en revistas o en libros. Un acontecimiento que había hecho reír a Elza, por un lado, una risa de confirmación de algo que ella casi adivinaba y a lo que apostaba desde los inicios de nuestra vida en común; por el otro una risa amena, sin arrogancia, pero desbordante de alegría.

Cierto atardecer, llegué a casa, yo mismo con la sabrosa sensación de quien se deshacía de un equívoco y Elza, abriendo la puerta, me hizo la pregunta que en mucha gente termina por tomar aire y alma burocráticos pero que en ella era siempre pregunta curiosidad viva verdadera indagación, jamás fórmula mecánicamente memorizada: «¿Fue todo bien hoy en la oficina?».

Le hablé entonces de la experiencia que había puesto fin a la recién iniciada carrera de abogado. Necesitaba realmente hablar, decir, palabra por palabra, las que había dicho al joven dentista que poco tiempo antes había tenido sentado frente a mí, en la oficina que pretendía ser de abogado, tímido, asustado, nervioso, las manos como si de repente ya no tuvieran nada que ver con la mente, con el cuerpo consciente, como si se hubieran vuelto autónomas y ya no supieran qué hacer de sí mismas, consigo mismas y con las palabras, dichas Dios sabe cómo, de aquel joven dentista. En aquel momento singular

yo necesitaba hablar con Elza, como en otros momentos singularmente singulares de nuestra vida he necesitado hablar de lo hablado, de lo dicho y de lo no dicho, de lo oído, de lo escuchado. Hablar de lo dicho no es solo redecir lo dicho sino revivir lo vivido que generó el decir que ahora, en el tiempo de redecir, se dice de nuevo. Por eso redecir, hablar de lo dicho, incluye oír nuevamente lo dicho por el otro sobre nuestro decir o a causa de él.

«Me emocioné mucho esta tarde, hace poco —le dije a Elza—. Ya no seré abogado. No es que no vea en la abogacía un encanto especial, una necesidad fundamental, una tarea indispensable que, tanto como otra cualquiera, debe fundarse en la ética, en la competencia, en la seriedad, en el respeto a las gentes. Pero no es la abogacía lo que yo quiero». Hablé entonces de lo ocurrido, de las cosas vividas, de las palabras, de los silencios significativos, de lo dicho, de lo oído. Del joven dentista delante de mí a quien había invitado a venir a conversar conmigo, abogado de su acreedor. El dentista había instalado su consultorio, si no totalmente al menos en parte, y no había pagado sus deudas.

«Me equivoqué —dijo él—, o fui demasiado optimista cuando asumí el compromiso que hoy no puedo cumplir. No tengo cómo pagar lo que debo. Por otra parte —continuó el joven dentista, con voz lenta y sincera—, según la ley, no puedo quedarme sin mis instrumentos de trabajo. Puede usted solicitar el embargo de nuestros muebles: el comedor, la sala… —y con una risa tímida, nada desdeñosa, más con humor que con ironía, completó—: Solo no puede embargar a mi hijita de un año y medio…».

Yo lo escuché callado, pensativo, para después decir: «Creo que usted, su esposa, su hijita, su comedor y su sala van a vivir unos días como si estuvieran entre paréntesis en relación con las afrentas de su deuda. Hasta la semana que viene no podré ver a su acreedor, a quien le voy a devolver el caso. Posiblemente tardará otra semana para conseguir a otro necesitado como yo para que sea su abogado. Eso les dará un poco de aire, aunque sea entre paréntesis. Quisiera decirle también que con usted concluyo mi paso por la carrera sin siquiera iniciarlo. Muchas gracias».

El joven de mi generación dejó mi oficina tal vez sin haber comprendido profundamente lo dicho y lo oído. Apretó calurosamente mi mano con su mano fría. Quizás en su casa, repensando lo dicho,

haya empezado a comprender algunas de las razones que me llevaron a decir lo que dije.

Aquella tarde, repitiendo a Elza lo dicho, no podía imaginar que un día, tantos años después, escribiría la *Pedagogía del oprimido*, cuyo discurso, cuya propuesta tiene relación con la experiencia de aquella tarde, también y sobre todo por lo que significó en la decisión de aceptar la oferta de Cid Sampaio que me traía Paulo Rangel. Es que dejar definitivamente la abogacía aquella tarde, habiendo oído de Elza: «Yo esperaba esto, tú eres un educador», nos hizo pocos meses más tarde, en un comienzo de noche que llegaba con prisa, decir que sí al llamado del SESI, a su División de Educación y Cultura, cuyo campo de experiencia, de estudio, de reflexión, de práctica, se constituye como un momento indispensable para la gestación de la *Pedagogía del oprimido*.

Un acontecimiento, un hecho, un acto, un gesto de rabia o de amor, un poema, una tela, una canción, un libro, nunca tienen detrás una sola razón. Un acontecimiento, un hecho, un acto, una canción, un gesto, un poema, un libro están siempre involucrados en densas tramas, tocados por múltiples razones de ser, algunas de las cuales están más cerca de lo ocurrido o de lo creado, mientras que otras son más visibles en cuanto razón de ser. Por eso a mí me interesó siempre mucho más la comprensión del proceso en que y como las cosas se dan que el producto en sí.

La *Pedagogía del oprimido* no podría haberse gestado en mí solo por causa de mi paso por el SESI, pero mi paso por el SESI fue fundamental, diría incluso indispensable, para su elaboración. Aún antes de la *Pedagogía del oprimido*, el paso por el SESI tramó algo de lo que la *Pedagogía del oprimido* fue una especie de prolongación necesaria: me refiero a la tesis universitaria que defendí en la entonces Universidad de Recife, después Federal de Pernambuco: *Educadio e atualidade brasileira*, que en el fondo, al desdoblarse en *La educación como práctica de la libertad*, anuncia la *Pedagogía del oprimido*.

Por otro lado, en entrevistas, en diálogos con intelectuales no solo brasileños, he hecho referencia a tramas más remotas que me envolvieron, a fragmentos de tiempo de mi infancia y de mi adolescencia anteriores a la época del SESI, indiscutiblemente una época fundante.

Fragmentos de tiempo que de hecho se hallaban en mí, desde que los viví, a la espera de otro tiempo, que incluso podría no haber llegado como llegó, en que se alargarían en la composición de la trama mayor.

A veces somos nosotros los que no percibimos el «parentesco» entre los tiempos vividos y perdemos así la posibilidad de «soldar» conocimientos desligados y, al hacerlo, iluminar con los segundos la precaria claridad de los primeros.

La experiencia de la infancia y de la adolescencia con niños, hijos de trabajadores rurales y urbanos, mi convivencia con sus ínfimas posibilidades de vida, la manera como la mayoría de sus padres nos trataban a Temístocles —mi hermano mayor inmediato— y a mí, su «miedo a la libertad» que yo no entendía ni llamaba de ese modo, su sumisión al patrón, al jefe, al señor que más tarde, mucho más tarde, encontré descritos por Sartre[54] como una de las expresiones de la «connivencia» de los oprimidos con los opresores. Sus cuerpos de oprimidos, que sin haber sido consultados hospedaban a los opresores.

Interesante en el contexto de la infancia y la adolescencia, en la convivencia con la maldad de los poderosos, con la fragilidad que precisa convertirse en fuerza de los dominados, que es el tiempo fundante del SESI, lleno de «soldaduras» y «ligaduras» de viejas y puras «adivinaciones» a las que mi nuevo saber emergiendo en forma crítica dio sentido, haya yo leído la razón de ser o algunas de las razones de ser, las tramas de libros ya escritos que aún no había leído y de libros que todavía estaban por escribirse y que vendrían a iluminar la memoria viva que me marcaba. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, Merleau Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse …

Años después, la puesta en práctica de algunas de las «soldaduras» y «ligaduras» realizadas en el tiempo fundante del SESI me llevó al exilio[7], especie de «fondeadero» que hizo posible volver a unir recuerdos, reconocer hechos, actos, gestos, unir conocimientos, soldar momentos, reconocer para conocer mejor.

En este esfuerzo por recordar momentos de mi experiencia que necesariamente, cualquiera que sea el tiempo en que ocurrieron, se constituyeron como fuentes de mis reflexiones teóricas al escribir la *Pedagogía del oprimido*, y continúan siéndolo hoy al repensarlas, me parece oportuno hacer referencia a un caso ejemplar que viví en los años cincuenta, experiencia que resultó ser un aprendizaje de real

importancia para mi, para la comprensión teórica de la práctica político-educativa, que si es progresista no puede desconocer, como he afirmado siempre, la lectura del mundo que vienen haciendo los grupos populares y que en su discurso, en su sintaxis, en su semántica, expresa sus sueños y deseos.

Trabajaba entonces en el SESI y, preocupado por las relaciones entre escuelas y familias, venía experimentando caminos que mejor posibilitasen su encuentro, la comprensión de la práctica educativa realizada en las escuelas, por parte de las familias; la comprensión de las dificultades que tendrían las familias de las áreas populares, enfrentando problemas, para realizar su actividad educativa. En el fondo lo que buscaba era un diálogo entre ellas del que pudiera resultar la necesaria ayuda mutua que por otro lado, al implicar una intensidad mayor de la presencia de las familias en las escuelas, pudiera ir aumentando la connotación política de esa presencia en el sentido de abrir más canales de participación democrática a padres y madres en la propia política educacional vivida en las escuelas.

Había realizado en esa época una investigación que había abarcado a cerca de mil familias de alumnos, distribuidas entre el área urbana de Recife, la Zona de Selva, la de *agreste* y lo que podríamos llamar la «puerta» de la zona de *sertão* de Pernambuco[8] donde el SESI tenía núcleos o centros sociales en que prestaba asistencia médico-dental, escolar, deportiva, cultural, etc., a sus asociados y familias.

La investigación, nada sofisticada, simplemente interrogaba a los padres y madres acerca de sus relaciones con sus hijos e hijas. La cuestión de los castigos, los premios, las modalidades de castigo más usadas, sus motivos más frecuentes, la reacción de los niños a los castigos, el cambio o no del comportamiento en el sentido deseado por quien castigaba, etcétera.

Recuerdo que al examinar los resultados me asusté —aunque lo esperaba— con el énfasis en los castigos físicos, realmente violentos, en el área urbana de Recife, en la Zona de Selva, en el *agreste* y en el *sertão*, que contrastaba con la ausencia total no solo de estos sino del castigo en general en las áreas pesqueras. Parecía que en esas áreas el horizonte marítimo, las leyendas sobre la libertad individual de que la cultura está impregnada, el enfrentamiento de los pescadores en sus precarias *jangadas*[9] con la fuerza del mar, empresa para hombres libres y altaneros, las fantasías que dan color a las historias fantásticas

de los pescadores, todo eso podría tener relación con un gusto por la libertad que se opone al uso de los castigos violentos.

Ni siquiera sé hasta qué punto podemos considerar ese comportamiento licencioso y carente de límites, o si por el contrario los pescadores, al enfatizar la libertad, condicionados por su propio contexto cultural, no están contando con la naturaleza misma, con el mundo, con el mar en el cual y con el cual los niños se experimentan, como fuentes de los necesarios límites de la libertad. Era como si al suavizar o reducir su deber de educadores de sus hijos, los padres y las madres lo compartieran con el mar, con el mundo mismo, a los que tocaría establecer, a través de la práctica de sus hijos, los límites de su quehacer. Así aprenderían naturalmente lo que podían hacer y lo que no.

En verdad, los pescadores vivían una gran contradicción. Por un lado se sentían libres y arrojados, enfrentando el mar, conviviendo con sus misterios, haciendo lo que llamaban «pesca de ciencia»[10], de la que tanto me hablaran en las puestas de sol en que, escuchándolos en sus *caigaras*[11], aprendía a comprenderlos mejor. Por el otro, eran perversamente despojados y explotados, tanto por los intermediarios que les compraban por nada el producto de su dura labor, como por quienes les financiaban la adquisición de los instrumentos de trabajo.

A veces, oyéndolos, en las conversaciones con ellos en que aprendí algo de su sintaxis y de su semántica —sin lo cual no podría haber trabajado eficazmente con ellos— me preguntaba si se daban cuenta de qué poco libres eran en realidad.

Recuerdo que en la época de esa investigación indagamos la razón por la que varios alumnos faltaban frecuentemente a clases. Los alumnos y los padres respondían por separado: «porque somos libres», decían los alumnos, y los padres: «porque son libres; un día volverán».

En las demás áreas los castigos variaban entre amarrar a los niños al tronco de un árbol, encerrarlos durante horas en un cuarto, darles «pasteles»[12] con gruesas y pesadas palmatorias, ponerlos de rodillas sobre granos de maíz o golpearlos con una correa. Este último era el castigo preferido en una ciudad de la Zona de Selva famosa por sus fábricas de calzado.

Por motivos triviales se aplicaban esos castigos, y con frecuencia se decía a los asistentes de investigación: «El castigo duro es lo que hace

gentes duras, capaces de enfrentar la crudeza de la vida». «Los golpes hacen al hombre macho».

Una de mis preocupaciones en aquella época, igualmente válida hoy, eran las consecuencias políticas que tendría ese tipo de relación entre padres e hijos, que se haría extensiva después a la relación entre profesores y alumnos, para el proceso de aprendizaje de nuestra incipiente democracia. Era como si la familia y la escuela, completamente sometidas al contexto mayor de la sociedad global, no pudieran hacer otra cosa que reproducir la ideología autoritaria.

Reconozco los riesgos a que nos exponemos al enfrentar problemas como este. Por un lado el del voluntarismo, en el fondo una especie de idealismo pendenciero, que presta a la voluntad del individuo una fuerza capaz de hacerlo todo; por el otro el objetivismo mecanicista, que niega a la subjetividad todo papel en el proceso histórico.

Ambas concepciones de la historia y de los seres humanos terminan por negar definitivamente el papel de la educación: la primera porque atribuye a la educación un poder que no tiene; la segunda porque le niega todo poder.

Por lo que se refiere a las relaciones autoridad-libertad, tema de la investigación referida, al negar a la libertad el derecho a afirmarse corremos también el riesgo de exacerbar la autoridad; o bien, al atrofiar esta última hipertrofiar la primera. En otras palabras, corremos el riesgo de caer seducidos por la tiranía de la libertad o por la tiranía de la autoridad, trabajando en cualquier caso en contra de nuestra incipiente democracia.

No era esa mi posición ni es esa mi posición hoy. Y hoy tanto como ayer, aunque posiblemente con más fundamento hoy que ayer, estoy convencido de la importancia, de la urgencia de la democratización de la escuela pública, de la formación permanente de sus educadores y educadoras, y entre estos incluyo a los vigilantes, las cocineras, los cuidadores. Formación permanente, científica, en la que sobre todo no debe faltar el gusto por las prácticas democráticas, entre ellas la que conduzca a la injerencia cada vez mayor de los educandos y sus familias en los destinos de la escuela. Esa fue una de las tareas a que me entregué recientemente, tantos años después de la comprobación de esa necesidad, de la que tanto hablé en un trabajo académico de 1959, *Educacãio e atualidade brasileira*, siendo secretario de Educación de la ciudad de São Paulo, de enero de 1989 a mayo de 1991.

A la democratización de la escuela pública, tan descuidada por los gobiernos militares[13] que, en nombre de la salvación del país de la plaga comunista y de la corrupción, estuvieron cerca de destruirla.

Cuando finalmente dispuse de los resultados de la investigación, organicé una especie de gira sistemática por todos los núcleos o centros sociales del SESI en el estado de Pernambuco, donde manteníamos escuelas primarias[14]. Así llamadas en la época, para hablar a padres y madres sobre lo descubierto en la investigación. Para hacer algo más: unir a la comunicación sobre lo descubierto en la investigación la discusión sobre el problema de las relaciones entre autoridad y libertad, que necesariamente incluiría la cuestión del castigo y el premio en educación.

La gira para la discusión con las familias fue precedida por otra, que hice para *discutir* la misma cuestión con las maestras, en seminarios lo más rigurosos posible.

En colaboración con un compañero de trabajo recientemente fallecido, Jorge Monteiro de Mello, cuya seriedad, honradez y dedicación recuerdo con veneración ahora, redacté un texto sobre disciplina escolar que, junto con los resultados de la investigación, constituyó el objeto de nuestro seminario preparatorio para los encuentros con las familias. Así nos preparábamos, como escuela, para recibir a las familias de los alumnos, educadoras naturales de aquellos de quienes éramos los educadores profesionales.

En aquella época yo daba largas charlas sobre los temas escogidos. Repitiendo el camino tradicional del discurso *sobre*, que se hace a los oyentes, pasé al debate, a la discusión, al diálogo en torno a un tema *con* los participantes. Y aun cuando me preocupaba el ordenamiento, el desarrollo de las ideas, hacía casi como si estuviera hablando a alumnos de la universidad. Digo *casi* porque en verdad mi sensibilidad ya me había advertido sobre las diferencias de lenguaje, las diferencias sintácticas y semánticas, entre los obreros y las obreras con quienes trabajaba y el mío propio. De ahí que mis pláticas estuvieran siempre cortadas o permeadas por quiero *decir, esto es*, etc. Por otra parte, a pesar de algunos años de experiencia como educador, con trabajadores urbanos y rurales, yo todavía partía casi siempre de mi mundo, sin más explicación, como si este tuviera que ser el «sur» que los orientase. Era como si mi palabra, mi tema, mi lectura del mundo, en sí mismos, tuvieran el poder de «surcarlos»[15].

Fue un aprendizaje largo, que implicó un recorrido, no siempre fácil, casi siempre sufrido, hasta que me convencí de que aun cuando estaba seguro de mi tesis, de mi propuesta, y no tenía ninguna duda respecto a ellas, era imperioso, primero, saber si coincidían con la lectura del mundo de los grupos o de la clase social a quien me dirigía; segundo, se me imponía estar más o menos familiarizado con su lectura del mundo, puesto que solo a partir del saber contenido en ella, explícito o implícito, podría discutir mi lectura del mundo, que igualmente guarda y se funda en otro tipo de saber.

Este aprendizaje, de larga historia, se ensaya en mi tesis universitaria antes citada, continúa esbozándose en *La educación como práctica de la libertad* y se hace explícito definitivamente en *la. Pedagogía del oprimido*. Un momento podría decir solemne, entre otros, de ese aprendizaje, ocurrió durante la mencionada gira de charlas en que examiné la cuestión de la autoridad, la libertad, el castigo y el premio en la educación. Ocurrió exactamente en el núcleo o centro social de SESI llamado Presidente Dutra[16], en Vasco da Gama[17]. Casa Amarela, Recife.

Basándome en un excelente estudio de Piaget[55] sobre el código moral del niño, su representación mental del castigo, la proporción entre la probable causa del castigo y este, hablé largamente sobre el tema, citando al propio Piaget y defendiendo una relación dialógica, amorosa, entre padres, madres, hijas, hijos, que fuera sustituyendo el uso de castigos violentos.

Mi error no fue citar a Piaget. Incluso habría sido rico, hablando de él, usar un mapa, partir de Recife, en el Nordeste brasileño, extenderme a Brasil, ubicar Brasil en Sudamérica, relacionar a esta con el resto del mundo y en él mostrar Suiza, en Europa, la tierra del hombre a quien estaba citando. Si hubiera hecho eso, habría sido no solo *rico*, sino provocativo y formativo. Mi error estaba, primero, en el uso de mi lenguaje, de mi sintaxis, sin mayor esfuerzo de aproximación a los de los presentes. Segundo, en la casi nula atención prestada a la dura realidad del enorme público que tenía frente a mí.

Al terminar, un hombre joven todavía, de unos 40 años, pero ya gastado, pidió la palabra y me dio tal vez la lección más clara y contundente que he recibido en mi vida de educador.

No sé su nombre. No sé si vive todavía. Posiblemente no malignidad de las estructuras socioeconómicas del país, que adquiere

colores aún más fuertes en el Nordeste brasileño, el dolor, el hambre, la indiferencia de los poderosos, todo eso debe de haberlo tragado hace mucho.

Pidió la palabra y pronunció un discurso que jamás pude olvidar, que me ha acompañado vivo en la memoria de mi cuerpo durante todo este tiempo y que ejerció sobre mí una influencia enorme. Casi siempre, en las ceremonias académicas en que me torno doctor *honoris causa* de alguna universidad, reconozco cuánto debo también a hombres como este del que hablo ahora, y no solo a científicos, pensadores y pensadoras que igualmente me enseñaron y continúan enseñándome y sin los cuales y las cuales no me habría sido posible aprender, inclusive del obrero de aquella noche. Es que sin el rigor, que me lleva a la mayor posibilidad de exactitud en los descubrimientos, no podría percibir críticamente la importancia del sentido común y lo que hay en él de buen sentido. Casi siempre, en las ceremonias académicas, lo veo de pie, en uno de los costados del salón grande, la cabeza erguida, los ojos vivos, la voz fuerte, clara, seguro de sí mismo, hablando su habla lúcida.

»Acabamos de escuchar —empezó— unas palabras bonitas del doctor Paulo Freire. Palabras bonitas de veras. Bien dichas. Algunas incluso simples, que uno entiende fácil. Otras más complicadas, pero pudimos entender las cosas más importantes que todas juntas dicen.

«Ahora yo quería decirle al doctor algunas cosas en que creo que mis compañeros están de acuerdo —me contempló con ojos mansos pero penetrantes y preguntó—: Doctor Paulo, ¿usted sabe dónde vivimos nosotros? ¿Usted ya ha estado en la casa de alguno de nosotros?». Comenzó entonces a describir la geografía precaria de sus casas. La escasez de cuartos, los límites ínfimos de los espacios donde los cuerpos se codean. Habló de la falta de recursos para las más mínimas necesidades. Habló del cansancio del cuerpo, de la imposibilidad de soñar con un mañana mejor. De la prohibición que se les imponía de ser felices. De tener esperanza.

Siguiendo su discurso yo adivinaba lo que vendría, sentado como si fuera realmente hundiéndome en la silla, que en la necesidad de mi imaginación y en el deseo de mi cuerpo se iba convirtiendo en un hoyo para esconderme. Después guardó silencio por algunos segundos, paseó los ojos por el público entero, me miró de nuevo y dijo:

—Doctor, yo nunca fui a su casa, pero le voy a decir cómo es. ¿Cuántos hijos tiene? ¿Son todos varones?

—Cinco —dije yo hundiéndome aún más en la silla—. Tres niñas y dos niños.

—Pues bien, doctor. Su casa debe ser una casa rodeada de jardín, lo que nosotros llamamos «*oitão livre*»[18], Debe de tener un cuarto solo para usted y su mujer. Otro cuarto grande para las tres niñas. Hay otro tipo de doctor que tiene un cuarto para cada hijo o hija, pero usted no es de ese tipo, no. Hay otro cuarto para los dos niños. Baño con agua caliente. Cocina con la «línea Amo»[19], Un cuarto para la sirvienta, mucho más chico que los de los hijos y del lado de afuera de la casa. Un jardincito con césped «ingrés» [inglés]. Usted debe de tener además un cuarto donde pone los libros, su biblioteca de estudio. Por como habla se ve que usted es hombre de muchas lecturas, de buena memoria.

No había nada que agregar ni que quitar: aquella era mi casa. Un mundo diferente, espacioso, confortable.

—Ahora fíjese, doctor, en la diferencia. Usted llega a su casa cansado. Hasta le puede doler la cabeza con el trabajo que usted hace. Pensar, escribir, leer, hablar, el tipo de plática que usted nos acaba de dar. Todo eso cansa también. Pero —continuó— una cosa es llegar a su casa, incluso cansado, y encontrar a los niños bañados, vestiditos, limpiecitos, bien comidos, sin hambre, y otra es encontrar a los niños sucios, con hambre, gritando, haciendo barullo. Y uno se tiene que despertar al otro día a las cuatro de la mañana para empezar todo de nuevo, en el dolor, en la tristeza, en la falta de esperanza. Si uno le pega a los hijos y hasta se sale de los límites no es porque uno no los ame. Es porque la dureza de la vida no deja mucho para elegir.

Esto es saber de clase, digo yo ahora.

Ese discurso fue pronunciado hace cerca de 32 años. Jamás lo olvidé. Me dijo, aunque yo no lo haya percibido en el momento en que fue pronunciado, mucho más de lo que inmediatamente comunicaba.

En las idas y venidas del habla, en la sintaxis obrera, en la prosodia, en los movimientos del cuerpo, en las manos del orador, en las metáforas tan comunes en el discurso popular, estaba llamando la atención del educador allí presente, sentado, callado, hundiéndose en su silla, sobre la necesidad de que el educador, cuando hace su discurso al pueblo, esté al tanto de la comprensión del mundo que el

pueblo tiene. Comprensión del mundo que, condicionada por la realidad concreta que en parte la explica, puede empezar a cambiar a través del cambio de lo concreto. Más aún, comprensión del mundo que puede empezar a cambiar en el momento mismo en que el desvelamiento de la realidad concreta va dejando a la vista las razones de ser de la propia comprensión que se tenía hasta ahí.

Sin embargo, el cambio de la comprensión, aunque de importancia fundamental, no significa, todavía, el cambio de lo concreto.

El hecho de que no haya olvidado nunca la trama en que se dio ese discurso es significativo. El discurso de aquella noche lejana se aparece frente a mí como si fuese un texto escrito, un ensayo que tuviese que revisitar constantemente. En realidad fue el punto culminante de un aprendizaje iniciado mucho antes —el de que el educador o la educadora, aun cuando a veces tenga que hablarle *al* pueblo, debe ir transformando ese *al* en *con* el pueblo—. Y eso implica el respeto al «saber de experiencia hecho» del que siempre hablo, a partir del cual únicamente es posible superarlo.

Aquella noche, ya dentro del carro que nos llevaría de vuelta a casa, hablé un poco amargado con Elza, que raramente no me acompañaba a las reuniones y hacía excelentes observaciones que me ayudaban siempre.

—Pensé que había sido tan claro —dije—. Parece que no me entendieron.

—¿No habrás sido tú, Paulo, quien no los entendió? —preguntó Elza, y continuó—: Creo que entendieron lo fundamental de tu plática. El discurso del obrero fue claro sobre eso. Ellos te entendieron a ti pero necesitaban que tú los entendieras a ellos. Esa es la cuestión.

Años después, la *Pedagogía del oprimido* hablaba de la teoría implícita en la práctica de aquella noche, cuya memoria me llevé al exilio, al lado del recuerdo de tantas otras tramas vividas.

Los momentos que vivimos pueden ser instantes de un proceso iniciado antes o bien inaugurar un nuevo proceso referido de alguna manera al pasado. De ahí que yo haya hablado antes del «parentesco» entre los tiempos vividos que no siempre percibimos, dejando así de descubrir la razón de ser fundamental del modo como nos experimentamos en cada momento.

Ahora quisiera referirme a otro de ellos, a otra trama que marcó con fuerza mi experiencia existencial y tuvo sensible influencia en el

desarrollo de mi pensamiento pedagógico y de mi práctica educativa.

Al tomar distancia de aquel momento que viví entre los 22 y los 29 años, por lo tanto en parte cuando actuaba en el SESI, lo veo como un proceso cuyo punto de partida se halla en los últimos años de mi infancia y comienzos de mi adolescencia, en jaboatão[20].

Durante todo el período referido, de los 22 a los 29 años, yo acostumbraba caer de vez en cuando en una sensación de desesperanza, de tristeza, de abatimiento, que me hacía sufrir enormemente. Casi siempre duraba dos, tres o más días. A veces ese estado de ánimo me asaltaba inesperadamente, en la calle, en la oficina, en la casa. Otras veces me iba dominando poco a poco. En cualquiera de los dos casos me sentía tan herido y desinteresado del mundo, como hundido en mí mismo, en el dolor cuya razón de ser desconocía, que todo alrededor de mí era extrañeza. Razón de desesperanza.

Cierta vez un compañero de la época de la secundaria me buscó ofendido y molesto para decirme que no podía entender mi comportamiento de dos o tres días antes: «Te negaste a hablar conmigo en la calle de la Emperatriz[21]. Yo venía en dirección a la calle del Hospicio y al verte de lejos crucé hacia el lado por donde tú venías caminando en sentido contrario, riendo y saludándote con la mano. Esperaba que pararas, pero seguiste simulando no verme».

También hubo otros casos, menos fuertes que este. Mi explicación era siempre la misma: «No te vi. ¿Qué es eso? Yo soy tu amigo. No haría tal cosa».

Elza tuvo siempre una profunda comprensión y me ayudaba en lo que podía. Y la mejor ayuda que podía darme y me daba era no insinuarme siquiera que yo estaba cambiando con ella.

Después de cierto tiempo de vivir esa experiencia, sobre todo en la medida en que fue haciéndose cada vez más frecuente, empecé a tratar de situarla en el cuadro en que se daba. Qué elementos rodeaban o formaban parte del momento en que me sentía mal.

Cuando presentía el malestar procuraba ver lo que había a mi alrededor, procuraba revisar y recordar lo ocurrido el día anterior. Volver a escuchar lo que había dicho y a quién, lo que había oído y de quién. En último análisis, empecé a tomar mi malestar como objeto de mi curiosidad. «Tomaba distancia» de él para aprehender su razón de

ser. En el fondo, lo que precisaba era arrojar luz sobre la trama en que se generaba.

Empecé a percibir que el malestar se repetía casi igual —abatimiento, desinterés por el mundo, pesimismo—, que aparecía más veces en época de las lluvias, que se daba sobre todo en o alrededor de la época de los viajes que hacía a la Zona de Selva, a fin de hablar en las escuelas del SESI, a las profesoras y a las familias de los alumnos, sobre temas educativos. Esa observación me hizo poner atención a los viajes que con el mismo objeto hacía a la zona del *agreste* del estado. Comprobé que antes y después de ellos no me asaltaba el mismo malestar.

Es interesante observar cómo en pocas páginas estoy condensando tres o cuatro años de búsqueda, de los siete en que se repitió aquel fenómeno.

Mi primera visita a la ciudad de São Paulo se verificó cuando me hallaba en pleno proceso de búsqueda.

Al día siguiente al de mi llegada, estaba en el hotel, por la tarde, cuando empezó a caer una fuerte lluvia. Me acerqué a la ventana y observé el mundo, afuera. El cielo oscuro, la lluvia pesada cayendo. Faltaban, en el mundo que estaba observando, el verde y el lodo, la tierra negra empapándose de agua o el barro rojo convirtiéndose en una masa resbaladiza o a veces viscosa, que «se agarra a los hombres con modos de *garonhona»,* como dijo Gilberto Freyre del *massapé*[22] del Nordeste.

El cielo oscuro de São Paulo y la lluvia que caía no me afectaron en nada.

Al volver a Recife llevaba conmigo un cuadro que la visita a São Paulo me había ayudado a componer. Mis depresiones estaban asociadas, sin duda, con la lluvia, el lodo, el barro *massapé*; el verde de los cañaverales y el cielo oscuro. No a ningún elemento de esos por sí solo, sino a la relación entre ellos. Me faltaba ahora, para alcanzar la claridad necesaria sobre la experiencia de mi dolor, descubrir la trama remota en que esos elementos habían ido adquiriendo el poder de deflagrar mi malestar. En el fondo yo venía educando mi esperanza mientras buscaba la razón de ser más profunda de mi dolor. Para eso, jamás esperé que las cosas simplemente se dieran. Trabajé las cosas, los hechos, la voluntad. Inventé la esperanza concreta de que un día me vería libre de mi malestar.

Fue así como en una tarde lluviosa de Recife, cielo oscuro, plomizo, fui a jaboatão en busca de mi infancia. Si en Recife llovía, no se diga en Jaboatão, conocido como el «*pinico* del cielo»[23]. Bajo una fuerte lluvia visité el *Morro da Saúde* (Cerro de la Salud), donde viví de niño. Me detuve delante de la casa donde viví, la casa donde murió mi padre al caer la tarde del día 21 de octubre de 1934. Volví a ver el amplio terreno cubierto de césped que había en aquella época frente a la casa, donde jugábamos al fútbol. Volví a ver los árboles de mango, con sus frondas verdes. Volví a ver mis pies, mis pies enlodados, subiendo el cerro a la carrera, el cuerpo empapado. Tuve frente a mí, como en un cuadro, a mi padre muriéndose, mi madre estupefacta, la familia sumiéndose en el dolor.

Después bajé del cerro y fui a ver de nuevo algunas áreas donde, más por necesidad que por deporte, cazaba pajaritos inocentes, con el *badoque*[24] que yo mismo fabricaba y con el que llegué a ser un tirador eximio.

En aquella tarde lluviosa, de verdor intenso, de Cielo plomizo, de suelo mojado, descubrí la trama de mi dolor. Percibí su razón de ser. Tomé conciencia de las varias relaciones entre las señales y el núcleo central, más profundo, oculto dentro de mí. Descubrí el problema mediante la aprehensión clara y lúcida de su razón de ser. Hice la «arqueología»[25] de mi dolor.

Desde entonces, nunca más la relación lluvia, verde, lodo o fango pegajoso deflagró en mí el malestar que me había afligido por tantos años. Lo sepulté en la tarde lluviosa en que revisité Jaboatão. Al mismo tiempo que luchaba con mi propio problema, me entregaba en el SESI, con grupos de trabajadores rurales y urbanos, al de cómo pasar de mi discurso sobre mi lectura del mundo a ellos, a desafiarlos en el sentido de que me hablaran de su propia lectura.

Muchos de ellos habrán experimentado, posiblemente, el mismo proceso que viví yo, el de desnudar las tramas en que los hechos se dan, descubriendo su razón de ser.

Muchos, posiblemente, habrán sufrido, y no poco, al rehacer su lectura del mundo bajo la fuerza de una percepción nueva: la de que en realidad no era el destino, no era el hado ni el sino irremediable lo que explicaba su impotencia, como obrero, frente al cuerpo vencido y escuálido de su compañera, próxima a la muerte por falta de recursos.

Por eso es preciso dejar claro que, en el dominio de las estructuras socioeconómicas, el conocimiento más crítico de la realidad, que adquirimos a través de su desnudamiento, no opera, por sí solo, la modificación de la realidad.

En mi caso, que acabo de relatar, poner al descubierto la razón de ser de mi experiencia de sufrimiento fue suficiente para superarlo. En este sentido, indudablemente me liberé de una limitación que incluso perjudicaba mi actuación profesional y mi convivencia con los demás. Y terminaba por limitarme también políticamente.

Por eso, alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no libera a los oprimidos. Sin embargo, al desnudarla dan un paso para superarla, siempre que se empeñen en la lucha política por la transformación de las condiciones concretas en que se da la opresión. Lo que quiero decir es lo siguiente: mientras que en mi caso conocer la trama en que se gestaba mi sufrimiento fue suficiente para sepultarlo, en el dominio de las estructuras socio económicas la percepción crítica de la trama, a pesar de ser indispensable, no basta para modificar los datos del problema. Como al obrero no le basta con tener en la cabeza la idea del objeto que desea producir. Es preciso hacerlo.

La esperanza de producir el objeto es tan fundamental para el obrero como indispensable es la esperanza de rehacer el mundo en la lucha de los oprimidos y las oprimidas. Sin embargo la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella.

Nadie llega solo a ningún lado, mucho menos al exilio. Ni siquiera los que llegan sin la compañía de su familia, de su mujer, de sus hijos, de sus padres, de sus hermanos. Nadie deja su mundo, adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco. Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura; la memoria, a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia, de la adolescencia; el recuerdo de algo distante que de repente se destaca nítido frente a nosotros, en nosotros, un gesto tímido, la mano que se estrechó, la sonrisa que se perdió en un tiempo de incomprensiones, una frase, una pura frase posiblemente ya olvidada por quien la dijo. Una palabra por mucho tiempo ensayada y jamás dicha, ahogada siempre en la inhibición, en el miedo de ser

rechazado que, al implicar falta de confianza en nosotros mismos, significa también la negación del riesgo.

Experimentamos, es cierto, en la travesía que hacemos, una agitación del alma, síntesis de sentimientos contradictorios: la esperanza de libertad inmediata de las amenazas, la levedad de la ausencia del inquisidor, del interrogador brutal y ofensivo, o del argumentador tácticamente cortés a cuya labia —piensa— se entregará más fácilmente el «subversivo malvado y peligroso»; y también, para aumentar la agitación del alma, la «culpa» de estar dejando nuestro mundo, nuestro suelo, el olor de nuestro suelo[26], nuestra gente. De esa agitación del alma forma parte también el dolor de la ruptura del sueño, de la utopía. La amenaza de la pérdida de la esperanza. Habitan igualmente en la agitación del alma la frustración de la pérdida, los *slogans* mediocres de los asaltantes del poder, el deseo de un regreso inmediato que lleva a un sinnúmero de exiliados a rechazar cualquier gesto que sugiera una fijación en la realidad prestada, la del exilio. Conocí exiliados que apenas en el cuarto o quinto años del exilio empezaron a comprar algún mueble para sus casas. Era como si sus casas semivacías hablasen con elocuencia de su lealtad a la tierra distante. Más aún, era como si sus salas semivacías no solo quisieran expresar su deseo de regresar, sino fueran ya el comienzo del regreso mismo. La casa semivacía reducía el sentimiento de culpa por haber dejado el suelo original. Tal vez resida ahí la necesidad, que en varios exiliados percibí, de sentirse perseguidos, acompañados siempre de lejos por algún agente secreto que no se apartaba de ellos y que solo ellos veían. Saberse así en peligro les daba, por un lado, la sensación de continuar políticamente vivos; y por el otro, al justificar por medio de medidas cautelosas su derecho a vivir, disminuía su culpa.

En verdad, uno de los problemas serios del exiliado o la exiliada es cómo enfrentar, de cuerpo entero, sentimientos, deseos, razón, recuerdos, conocimientos acumulados, visiones del mundo, la tensión entre el hoy que está siendo vivido en la realidad prestada y el ayer, en su contexto de origen, del que llegó cargado de marcas fundamentales. En el fondo, cómo preservar su identidad en la relación entre la *ocupación* indispensable en el nuevo contexto y la *preocupación* en que necesariamente se convierte el contexto de origen. Cómo enfrentar la saudade sin permitir que se convierta en nostalgia. Cómo inventar formas nuevas de vivir y de convivir en una cotidianidad extraña,

superando así, o reorientando, una comprensible tendencia del exiliado o de la exiliada, que por lo menos por mucho tiempo no puede dejar de tomar su contexto de origen como referencia y tiende a considerarlo siempre mejor que el prestado. A veces es realmente mejor, pero no siempre.

En el fondo es muy difícil vivir en el exilio, convivir con todas las nostalgias diferentes —la de la ciudad, la del país, la de las gentes, la de cierta esquina, la de la comida—, convivir con la nostalgia y educarla también. La educación de la nostalgia tiene que ver con la superación de entusiasmos ingenuamente excesivos, como por ejemplo el de algunos compañeros que me recibieron en octubre de 1964 en La Paz, diciendo: «Llegas en el momento de regresar. Pasaremos la Navidad en casa».

Yo estaba llegando después de haber pasado un mes o poco más en la embajada de Bolivia, esperando que el gobierno brasileño se dignara expedir un salvoconducto sin el cual no podía salir del país. Poco antes había estado preso, respondiendo a largos interrogatorios hechos por militares que me daban la impresión de que al hacerlos creían estar salvando no solo a Brasil sino al mundo entero.

—Pasaremos la Navidad en casa.

—¿Cuál Navidad? —pregunté curioso, más que nada sorprendido.

—Esta Navidad, la que se acerca —respondieron con inconmovible certeza.

Mi primera noche en La Paz, todavía sin sufrir el mal de altura que me atacó al día siguiente, reflexioné un poco sobre la educación de la nostalgia, que tiene que ver con la *Pedagogía de la esperanza*. No es posible, pensaba, permitir que el deseo de regresar mate en nosotros la visión crítica, haciéndonos ver en forma siempre favorable lo que ocurre en el país, creando en la cabeza una realidad que no es real.

Es difícil vivir el exilio. Esperar la carta que se extravió, la noticia del hecho que no ocurrió. Esperar a veces a gente real que llega, ya veces ir al aeropuerto simplemente a esperar, como si el verbo fuera intransitivo.

Es mucho más difícil vivir el exilio si no nos esforzamos por asumir críticamente su espacio-tiempo como la posibilidad de que disponemos. Es esa capacidad crítica de arrojarse a la nueva cotidianidad, sin prejuicios, lo que lleva al exiliado o la exiliada a una comprensión más histórica de su propia situación. Por eso una cosa es

vivir la cotidianidad en el contexto de origen, inmerso en las tramas habituales de las que fácilmente podemos emerger para indagar, y otra vivir la cotidianidad en el contexto prestado, que exige de nosotros no solo que nos permitamos desarrollar afecto por él, sino también que lo tomemos como objeto de nuestra reflexión crítica, mucho más de lo que lo hacemos en el nuestro.

Llegué a La Paz, Bolivia, en octubre de 1964, y allí me sorprendió otro golpe de Estado. En noviembre del mismo año aterricé en Arica, Chile, donde para asombro de los pasajeros, cuando nos dirigíamos hacia el aeropuerto, grité feliz, con fuerza, convencido: «¡Viva el oxígeno!». Había dejado atrás los cuatro mil metros de altura y regresado al nivel del mar. Mi cuerpo se viabilizaba de nuevo como antes. Se movía con facilidad, rápido, sin cansancio. En La Paz, cargar un paquete, incluso pequeño, significaba un esfuerzo extraordinario para mí. A los 43 años me sentía viejo y debilitado. En Arica, y al día siguiente en Santiago, recobré las fuerzas y todo se dio casi de repente, en un pase de magia. ¡Viva el oxígeno!

Llegué a Chile de cuerpo entero. Pasión, nostalgia, tristeza, esperanza, deseos, sueños rotos, pero no deshechos, ofensas, saberes acumulados, en las innúmeras tramas vividas, disponibilidad para la vida, temores, recelos, dudas, voluntad de vivir y de amar Esperanza, sobre todo.

Llegué a Chile y días después empecé a trabajar como asesor del famoso economista Jacques Chonchol, presidente del Instituto de Desarrollo Agropecuario —INDAP— y después ministro de Agricultura del gobierno de Allende.

Solo a mediados de enero de 1965 nos encontramos todos de nuevo. Elza, nuestras tres hijas y nuestros dos hijos, trayendo consigo también sus asombros, sus dudas, sus esperanzas, sus miedos, sus saberes hechos y haciéndose, recomenzaron conmigo una vida nueva en tierra extraña. Tierra extraña a la que fuimos entregándonos de tal modo y que iba recibiéndonos de tal manera que la extrañeza se fue convirtiendo en camaradería amistad, fraternidad. De repente, aún con nostalgia de Brasil, queríamos especialmente a Chile, que nos mostró América Latina de un modo jamás imaginado por nosotros.

Llegué a Chile días después de la toma de posesión del gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei. Había un clima de euforia en las calles de Santiago. Era como sí hubiese ocurrido una transformación

profunda, radical, sustantiva en la sociedad. Solo las fuerzas retrógradas, por un lado, y las marxistas-leninistas de izquierda por el otro, por motivos obviamente diferentes, no participaban en la euforia. Esta era tan grande, y había en los militantes de la democracia cristiana una certeza tan arraigada de que su *revolución* estaba plantada en tierra fírme, que ninguna amenaza podría siquiera rondarla. Uno de sus argumentos favoritos, mucho más metafísico que histórico, era lo que llamaban la «tradición democrática y constitucionalista de las fuerzas armadas chilenas».

«Jamás se levantarán contra el orden establecido», decían llenos de certeza, en conversaciones con nosotros.

Tengo en la memoria una reunión que no marchó bien en la casa de uno de aquellos militantes, con unos treinta de ellos y la participación de Plínio Sampaio, Paulo de Tarso[27], Almino Affonso y yo.

A nuestros argumentos de que la llamada «tradición de fidelidad al orden establecido, democrático, de las fuerzas armadas» no era una cualidad inmutable, que formaba parte de su ser, sino algo que se daba en la historia como posibilidad, y que por eso mismo se podía romper, instaurándose un nuevo proceso, respondían que los brasileños en el exilio les «daban la impresión de niños que lloraban porque no habían aprendido a defender su juguete», «niños frustrados, incapaces». No se podía conversar.

Pocos años después las fuerzas armadas chilenas resolvieron cambiar de posición. Espero que sin la contribución de ninguno de aquellos con quienes estuvimos aquella noche, así como espero también que ninguno de ellos haya pagado tan caro como pagaron millares de chilenos —a quienes se sumaron otros latinoamericanos— por la perversidad y la crueldad que se abatieron sobre Chile en septiembre de 1973. No era por casualidad, pues, que las élites más atrasadas, que veían amenaza y sentían miedo incluso ante tímidas posiciones liberales, asustadas por la política reformista de la democracia cristiana, vista entonces como una especie de tercer camino, soñaran con la necesidad de poner punto final a aquella osadía demasiado arriesgada. Imagínese el lector lo que significó, no solo para las elites chilenas sino también para las externas del norte, la victoria de Allende.

Visité Chile dos veces durante el gobierno de la Unidad Popular y solía decir, en Europa yen Estados Unidos, que quien quisiera tener

una idea concreta de la lucha de clases, expresándose en las más variadas formas, tenía que visitar Chile. Sobre todo quien quisiera ver, casi tocar, las tácticas con que luchaban las clases dominantes, la riqueza de su imaginación para alcanzar mayor eficacia en el sentido de resolver la contradicción entre poder y gobierno. Es que el poder, como trama de relaciones, de decisiones, de fuerza, seguía estando preponderantemente en sus manos, mientras que el gobierno, gestor de políticas, estaba en manos de las fuerzas opuestas a ellas, de las fuerzas progresistas. Era preciso entonces superar la contradicción de modo que el poder y el gobierno volvieran a ellas. El golpe fue la solución. Por esta razón, en el cuerpo mismo de la democracia cristiana, la derecha de esta tendía a obstaculizar la política democrática de las alas más avanzadas, sobre todo de la juventud. En el desarrollo del proceso iba quedando cada vez más clara la tendencia a la radicalización y a la ruptura entre las opciones antagónicas que no podían convivir en paz en el partido ni en la sociedad.

De afuera, el Partido Comunista y el Partido Socialista tenían sus razones ideológicas, políticas, históricas y culturales para no participar en esa euforia, que la izquierda consideraba, en el mejor de los casos, ingenua.

En la medida en que los niveles de lucha o los conflictos de clase crecían y se profundizaban, también se profundizaba la ruptura entre las fuerzas de derecha y las diferentes tendencias de izquierda en el seno de la democracia cristiana y de la sociedad civil. Se crearon así militantes que, en contacto directo con las bases populares o procurando entenderlas a través de la lectura de los clásicos marxistas, empezaron a poner en tela de juicio el reformismo que terminó por ser hegemónico en los planes estratégicos de la política de la democracia cristiana.

El Movimiento Independiente Revolucionario, MIR, nace en Concepción, constituido por jóvenes revolucionarios que no estaban de acuerdo con lo que les parecía una desviación del Partido Comunista, la de «convivir» con dimensiones de la «democracia burguesa».

Es interesante observar, sin embargo, que el MIR, que estuvo continuamente a la izquierda del Partido Comunista, y después del propio gobierno de la Unidad Popular, mostró siempre simpatía por la educación popular que en general faltaba a los partidos de la izquierda tradicional.

Cuando el Partido Comunista y el Partido Socialista, dogmáticamente, se negaban a trabajar con ciertas poblaciones porque, decían, careciendo de «conciencia de clase», se movilizarían solo durante el proceso de reivindicación de algo después de cuya obtención vendría necesariamente la desmovilización, el MIR creía que era necesario, primero, probar esta afirmación en torno al «lumpen»; segundo, que aun admitiendo la hipótesis de que en algunas situaciones hubiera ocurrido lo que se afirmaba, sería oportuno observar si, en un momento histórico diferente, se repetiría. En el fondo no se podía tomar la afirmación como un postulado metafísico, porque contenía algo de verdad.

Fue así que, ya durante el gobierno de la Unidad Popular, el MIR desarrolló un intenso trabajo de movilización y organización, ya en sí pedagógico-político, al que se sumó una serie de proyectos educativos en las áreas populares. En 1973 tuve oportunidad de pasar una noche con la dirigencia de la población de Nueva Habana que por el contrario, tras obtener lo que reivindicaba, sus viviendas, continuaba activa y creadora, con un sinnúmero de proyectos en el campo de la educación, la salud, la justicia, la seguridad, los deportes. Visité una serie de viejos ómnibus donados por el gobierno, cuyas carrocerías, transformadas y adaptadas, se habían convertido en bonitas y arregladas escuelas que atendían a los niños de la población. Por la noche esos ómnibus-escuela se llenaban de alfabetizandos que aprendían a leer la palabra a través de la lectura del mundo. Nueva Habana tenía futuro, aunque incierto, y por eso el clima que la envolvía y la pedagogía que en ella se experimentaba eran los de la esperanza.

Al lado del MIR surgieron el Movimiento de Acción Popular Unitaria, MAPU, y la izquierda cristiana, como expresiones significativas de la «rajadura» sufrida por la democracia cristiana. Un buen contingente de los jóvenes más avanzados de la democracia cristiana se une al MAPU, otro a la izquierda cristiana, además de cierta migración hacia el MIR y los partidos comunista y socialista.

Hoy, transcurridos casi treinta años, se percibe fácilmente lo que en la época solo percibían y defendían algunos, que eran considerados a menudo soñadores, utópicos, idealistas, cuando no «vendidos a los gringos»: que solo una política radical, pero jamás sectaria, sino que buscara la unidad en la diversidad de las fuerzas progresistas, podría luchar por una democracia capaz de hacer frente al poder y a la

virulencia de la derecha. Se vivía, sin embargo, la intolerancia, la negación de las diferencias. La tolerancia no era lo que debe ser: la virtud revolucionaria que consiste en convivir con quienes son diferentes para poder luchar contra quienes son antagónicos.

La intensidad con que se vivían las contradicciones, el desnudamiento de la razón de ser de las mismas, la velocidad con que se daban los hechos, el clima histórico de la década, no solo en Chile, ni tampoco únicamente en América Latina, todo eso iba haciendo posible que la necesaria radicalidad con que apasionadamente se luchaba se distorsionara en posiciones sectarias que, restringiendo y estrechando la lectura del mundo y la comprensión de los hechos, hiciera rígidas y autoritarias a la mayoría de las fuerzas de izquierda.

El camino para las fuerzas progresistas que se hallaban a la izquierda de la democracia cristiana habría sido acercarse a ella —la política es concesión con límites éticos— cada vez más, no para dominarla, evitando que la derecha se acercara a ella para anularla, ni para convertirse a ella. La democracia cristiana a su vez, intolerantemente, se negaba al diálogo. No había credibilidad, ni de un lado ni de otro.

Fue precisamente por la incapacidad de tolerarse de todas esas fuerzas por lo que la Unidad Popular llegó al gobierno sin el poder…

De noviembre de 1964 a abril de 1969 acompañé de cerca la lucha ideológica. Asistí, a veces sorprendido, a los retrocesos político-ideológicos de quienes, después de proclamar su opción por la transformación de la sociedad, a la mitad del camino se volvían asustados y arrepentidos y se convertían en férreos reaccionarios. Pero también vi el avance de los que, confirmando su discurso progresista, marchaban coherentes, sin huir de la historia. Vi igualmente el camino de quienes, sin una posición inicial más que tímida, buscaron, se apoyaron y se afirmaron en una radicalidad que jamás se prolongó en sectarismo.

Habría sido verdaderamente imposible vivir un proceso políticamente tan rico, tan problematizador, haber sido tocado tan profundamente por el clima de acelerados cambios, haber participado en discusiones animadas y vivas en «círculos de cultura» en que no era raro que los educadores tuvieran casi que implorar a los campesinos que parasen, porque ellos ya estaban extenuados, sin que todo eso

llegara a expresarse después en tal o cual posición teórica defendida en el libro que en aquella época no era siquiera proyecto.

Me impresionaba, ya cuando me informaban en las reuniones de evaluación, ya cuando presenciaba cómo se entregaban los campesinos al análisis de su realidad local y nacional. El tiempo sin límites que parecían requerir para amainar la necesidad de decir su palabra. Era como si de repente, rompiendo la «cultura del silencio», descubrieran que no solo podían hablar, sino también que su discurso crítico sobre el mundo, su mundo, era una forma de rehacerlo. Era como si empezaran a percibir que el desarrollo de su lenguaje, dándose en torno al análisis de su realidad, terminaba por mostrarles que el mundo más bonito al que aspiraban estaba siendo anunciado, en cierto modo anticipado, en su imaginación. Y en esto no hay ningún idealismo. La imaginación, la conjetura en torno a un mundo diferente al de la opresión, son tan necesarias para la praxis de los sujetos históricos y transformadores de la realidad como necesariamente forma parte del trabajo humano que el obrero tenga antes en la cabeza el diseño, la «conjetura» de lo que va a hacer. He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la *Pedagogía de la esperanza*: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los «educadores,» de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Esta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía.

Como asesor de Jacques Chonchol en el INDAP en el campo de lo que en aquella época en Chile se llamaba «promoción humana», pude extender mi colaboración al Ministerio de Educación, junto a los trabajadores de alfabetización de adultos y también a la Corporación de la Reforma Agraria.

Fue mucho más tarde, casi dos años antes de abandonar Chile, cuando pasé a asesorar a esos organismos a partir de otro, el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, ICIRA, un organismo mixto, de las Naciones Unidas y del gobierno de Chile. Trabajé ahí por la UNESCO, contra la voluntad y bajo la protesta coherentemente mezquina del gobierno militar brasileño de la época.

Como asesor del INDAP, del Ministerio de Educación, de la Corporación de la Reforma Agraria, viajé por casi todo el país, acompañado siempre por jóvenes chilenos en su mayoría progresistas, y escuché a campesinos y discutí con ellos sobre aspectos de su realidad; debatí con agrónomos y técnicos agrícolas una comprensión político-pedagógico-democrática de su práctica, discutí problemas generales de política educacional con los educadores de las ciudades que visité.

Hasta hoy tengo bien vivos en la memoria fragmentos de discursos de campesinos, de afirmaciones, de expresiones de legítimos deseos de mejorar, de un mundo más bonito o menos feo, menos duro, en el que se pudiese amar —el sueño también del Che Guevara.

Nunca me olvido de lo que me dijo un sociólogo de la ONU, un excelente intelectual y no menos excelente persona, holandés, con una barba roja a la Van Gogh, después de que asistimos, entusiasmados y plenos de confianza en la clase trabajadora, a dos horas de debate en la sede de un asentamiento de la reforma agraria, todavía en el gobierno de la democracia cristiana, en un remoto rincón de Chile. Los campesinos discutían su derecho a la tierra, a la libertad de producir, de crear, de vivir decentemente, de ser. Defendían el derecho a ser respetados como personas y como trabajadores, creadores de riqueza, y exigían su derecho al acceso a la cultura y al saber. En este sentido es como se entrecruzan las condiciones histórico-sociales en que puede gestarse la pedagogía del oprimido, y no me refiero ahora al libro que escribí y que a su vez se desdobla o se prolonga en una necesaria pedagogía de la esperanza.

Terminada la reunión, cuando salíamos del galpón donde se había realizado, mi amigo holandés de barba roja me dijo pausadamente y con convicción, apoyando la mano en mi hombro: «Valió la pena andar cuatro días por estos rincones de Chile para oír lo que oímos esta noche». Y agregó con humor. «Estos campesinos saben más que nosotros».

Me parece importante llamar la atención en este punto sobre algo en lo que hice hincapié en la *Pedagogía del oprimido*: la relación entre la claridad política de la lectura del mundo y los niveles de compromiso en el proceso de movilización y de organización para la lucha, para la defensa de los derechos, para la reivindicación de la justicia.

Los educadores y las educadoras progresistas tienen que estar atentos en relación con este dato, en su trabajo de educación popular, porque no solo los contenidos sino las formas de abordarlos están en relación directa con los niveles de lucha mencionados más arriba.

Una cosa es trabajar con grupos populares que se experimentan como lo hacían aquellos campesinos aquella noche, y otra trabajar con grupos que aún no han logrado «ver» al opresor «fuera» de ellos mismos.

Este dato sigue vigente hoy. Los discursos neoliberales, llenos de «modernidad», no tienen fuerza suficiente para acabar con las clases sociales y decretar la inexistencia de intereses diferentes entre ellas, como no tienen fuerza para acabar con los conflictos y la lucha entre ellas.

Lo que ocurre es que la lucha es una categoría histórica y social. Tiene, por lo tanto, historicidad. Cambia de tiempo-espacio a tiempo-espacio. La lucha no niega la posibilidad de acuerdos, de arreglos entre las partes antagónicas. En otras palabras, los arreglos y los acuerdos son parte de la lucha, como categoría histórica y no metafísica.

Hay momentos históricos en que la supervivencia del todo social, que interesa a las clases sociales, les plantea la necesidad de entenderse, lo que no significa que estemos viviendo un tiempo lluevo, vacío de clases sociales y de conflictos.

Los cuatro años y medio que viví en Chile fueron así años de profundo aprendizaje. Era la primera vez, con excepción de mi rápido paso por Bolivia, que vivía yo la experiencia de «tomar distancia» geográficamente, con consecuencias epistemológicas, de Brasil. De ahí la importancia de esos cuatro años y medio.

A veces, en los largos viajes en automóvil, con algunas paradas en ciudades intermedias, Santiago-Puerto Mont, Santiago-Arica, lile entregaba a la búsqueda de mí mismo, refrescando el recuerdo de lo hecho mientras estaba en Brasil, con otras personas, de los errores cometidos, de la incontinencia verbal de la que pocos intelectuales de izquierda escaparon y a la que muchos siguen entregándose hasta hoy, revelando con eso una terrible ignorancia del papel del lenguaje en la historia.

«La reforma agraria por las buenas o por la fuerza». «O ese congreso vota las leyes en favor del pueblo o lo vamos a cerrar».

En realidad, toda esa incontinencia verbal, esa palabrería desordenada no tiene nada, pero de veras nada que ver con una posición progresista correcta y verdadera. No tiene nada que ver con una comprensión exacta de la lucha en cuanto praxis política e histórica. Además es muy cierto que todo ese discursear, precisamente porque se hace en el vacío, termina por generar consecuencias que retardan aún más los cambios necesarios. A veces, sin embargo, las consecuencias de la palabrería irresponsable generan también el descubrimiento de que la continencia verbal es una virtud indispensable para los que se entregan al sueño de un mundo mejor. Un mundo donde mujeres y hombres se hallen en proceso de liberación permanente.

En el fondo yo procuraba reentender las tramas, los hechos, los actos en que me había visto envuelto. La realidad chilena, en su diferencia de la nuestra, me ayudaba a comprender mejor mis experiencias, y a su vez estas, revisadas, me ayudaban a comprender lo que ocurría y lo que podía ocurrir en Chile.

Recorrí gran parte del país en viajes en que aprendí realmente mucho. Aprendí tomando parte, al lado de educadores y educadoras chilenos, en cursos de formación para los que trabajarían en las bases, en los asentamientos de la reforma agraria, con campesinos y campesinas, la cuestión fundamental de la lectura de la palabra, siempre precedida por la lectura del mundo. La lectura y la escritura de la palabra implican una relectura más crítica del mundo como «camino» para «reescribirlo», es decir, para transformarlo. De ahí la necesaria esperanza inherente en la *Pedagogía del oprimido*. De ahí también la necesidad, en los trabajos de alfabetización con una perspectiva progresista, de una comprensión del lenguaje y de su papel antes mencionado en la conquista de la ciudadanía.

Enseñando el máximo de respeto a las diferencias culturales que tenía que enfrentar, entre ellas la lengua, me esforcé todo lo que pude para expresarme con claridad, aprendí mucho de la realidad y con los nacionales.

El respeto a las diferencias culturales, el respeto al contexto al que se llega, la crítica a la «invasión cultural» y al sectarismo, la defensa de la radicalidad de que hablo en la *Pedagogía del oprimido*, todo eso que había comenzado a experimentar años antes en Brasil y cuyo saber

había traído conmigo al exilio, en la memoria de mi cuerpo, fue intensa y rigurosamente vivido por mí en mis años en Chile.

Estos saberes que se habían ido constituyendo críticamente desde la época de la fundación del SESI, se consolidaron en la práctica chilena y en la reflexión teórica que sobre ella hice. En lecturas esclarecedoras que me hacían reír de alegría, casi como un adolescente, al encontrar en ellas la explicación teórica de mi práctica o la confirmación de la comprensión teórica que tenía de mi práctica. Santiago nos ofrecía, para no hablar más que del grupo de brasileños que vivían allí, ya fuera legalmente exiliados o simplemente de hecho, una oportunidad de incontestable riqueza. La democracia cristiana, que se definía a sí misma como «revolución en libertad», atraía a un sinnúmero de intelectuales, de líderes estudiantiles y sindicales, de dirigencias políticas de izquierda de toda América Latina. En particular, Santiago se había transformado en un espacio o en un gran contexto teórico-práctico donde los que llegaban de otros rincones de América Latina discutían con los nacionales y con los extranjeros que allí vivían lo que ocurría en Chile y también lo que ocurría en sus países. La efervescencia latinoamericana, la presencia cubana —hoy igual que siempre amenazada por las fuerzas reaccionarias que hablan con arrogancia de la muerte del socialismo—, su testimonio de que el cambio era posible, las teorías guerrilleras, la «teoría del foco», la personalidad carismática extraordinaria de Camilo Torres, en quien no había dicotomía entre trascendentalidad y mundanidad, historia y metahistoria; la teología de la liberación, que desde tan temprano provocaba temores, temblores y rabias; la capacidad de amar del Che Guevara, su afirmación tan sincera como definitiva: «Déjeme decirle —escribía a Carlos Quijano—, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario auténtico sin esta calidad»[56]; mayo del 68, los movimientos estudiantiles por el mundo, rebeldes, libertarios; Marcuse y su influencia sobre la juventud; China, Mao Tse-tung, la revolución cultural.

Santiago se convirtió casi en una especie de «ciudad-dormitorio»[28] para intelectuales y políticos de las opciones más variadas. En ese sentido es posible que Santiago en sí mismo haya sido en aquella época quizás el mejor centro de «enseñanza» y de conocimiento de América Latina. Aprendíamos de los análisis, de las

reacciones, de la críticas hechas por colombianos, venezolanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguayos, brasileños, chilenos, europeos. Análisis que iban de la aceptación casi sin restricciones de la democracia cristiana hasta su rechazo total. Críticas sectarias, intolerantes, pero también críticas abiertas, radicales en el sentido que defiendo.

Yo y otros compañeros de exilio aprendíamos, por un lado, de los encuentros con muchos de los ya referidos latinoamericanos y las latinoamericanas que pasaban por Santiago, pero también de la emoción del «saber de la experiencia vivida», de los sueños, de la claridad, de las dudas, de la ingenuidad, de las mañas[29] de los trabajadores chilenos, en mi caso más rurales que urbanos.

Recuerdo ahora una visita que hice, con un compañero chileno, a un asentamiento de la reforma agraria, a algunas horas de distancia de Santiago. Al atardecer funcionaban varios «círculos de cultura», y fuimos para acompañar el proceso de lectura de la palabra y de relectura del mundo. En el segundo o tercer círculo al que llegamos sentí un fuerte deseo de intentar un diálogo con el grupo de campesinos. En general evitaba hacerlo debido a la lengua: temía que mi «portuñol» perjudicara la buena marcha de los trabajos. Aquella tarde resolví dejar de lado esa preocupación y, pidiendo permiso al educador que coordinaba la discusión del grupo, pregunté a este si aceptaba conversar conmigo.

Después de su aceptación, comenzamos un diálogo vivo, con preguntas y respuestas mías y de ellos a las que sin embargo siguió, rápido, un silencio desconcertante.

Yo también permanecí silencioso. En ese silencio recordaba experiencias anteriores en el Nordeste brasileño y adivinaba lo que ocurriría. Esperaba y sabía que uno de ellos, de repente, rompiendo el silencio, hablaría en nombre propio y de sus compañeros. Sabía hasta de qué tenor sería su discurso. Por eso mi espera en silencio debe de haber sido menos penosa de lo que era para ellos oír el mismo silencio.

«Disculpe, señor —dijo uno de ellos—, que estuviéramos hablando. Usted es el que puede hablar porque es el que sabe. Nosotros no».

Cuántas veces había oído ese discurso en Pernambuco y no solo en las zonas rurales, sino también en Recife. A fuerza de oír discursos así aprendí que para el educador o la educadora progresistas no hay otro camino que el de asumir el «momento» del educando, partir de su

«aquí» y de su «ahora», para superar en términos críticos, con él, su «ingenuidad». No está de más repetir que respetar su ingenuidad, sin sonrisas irónicas ni preguntas malévolas, no significa que el educador tenga que acomodarse a su nivel de lectura del mundo.

Lo que no tendría sentido es que yo «llenara» el silencio del grupo de campesinos con mi palabra, reforzando así la ideología que habían expresado. Lo que yo debía hacer era partir de la aceptación de algo dicho por el campesino en su discurso, para enfrentarlos a alguna dificultad y traerlos de nuevo al diálogo.

Por otra parte, después de haber oído lo dicho por el campesino, disculpándose porque habían hablado cuando el que podía hacerlo era yo, porque sabía, no tenía sentido que yo les diera una lección, con aires doctorales, sobre «la ideología del poder y el poder de la ideología».

En un puro paréntesis, en el momento en que revivo la *Pedagogía del oprimido* y hablo de casos como este que viví y cuya experiencia me fue dando fundamentos teóricos no solo para defender sino para vivir el respeto de los grupos populares por mi trabajo de educador, no puedo dejar de lamentar cierto tipo de crítica en que me señalan como elitista. O la opuesta que me describe como populista.

Los lejanos años de mis experiencias en el sssr, de mi aprendizaje intenso con pescadores, campesinos y trabajadores urbanos, en los cerros y en las callejas de Recife, me habían vacunado contra la arrogancia elitista. Mi experiencia venía enseñándome que el educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto del conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica reconocer. En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se toma realmente educando cuando y en la medida en que *conoce* o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador *va depositando* en él la descripción de los objetos, o de los contenidos.

El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tomando también significador crítico. Más que ser educando por una razón cualquiera, el educando necesita volverse

educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador. Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar. Entre otros ángulos, este es uno que distingue al educador o la educadora progresistas de su colega reaccionario.

«Muy bien —dije en respuesta a la intervención del campesino—, acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta».

En este punto, precisamente porque había asumido el «momento» del grupo, el clima era más vivo que al empezar, antes del silencio.

Primera pregunta:

—¿Qué significa la mayéutica socrática?

Carcajada general, y yo registré mi primer gol.

—Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí —dije.

Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta:

—¿Qué es la curva de nivel?

No supe responder, y registré uno a uno.

—¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx?

Dos a uno.

—¿Para qué sirve el calado del suelo?

Dos a dos.

—¿Qué es un verbo intransitivo?

Tres a dos.

—¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión?

Tres a tres.

—¿Qué significa epistemología?

Cuatro a tres.

—¿Qué es abono verde?

Cuatro a cuatro.

Y así sucesivamente, hasta que llegamos a diez a diez.

Al despedirme de ellos hice una sugerencia: «Piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto momento se quedaron en silencio y dijeron que

solo yo podía hablar porque solo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso».

De regreso a casa recordaba la primera experiencia que había tenido mucho tiempo antes en la Zona de Selva de Pernambuco, igual a la que ahora acababa de vivir.

Después de algunos momentos de buen debate con un grupo de campesinos el silencio cayó sobre nosotros y nos envolvió a todos. El discurso de uno de ellos fue el mismo, la traducción exacta del discurso del campesino chileno que había oído en aquel atardecer.

—Muy bien —les dije—, yo sé, ustedes no saben. Pero ¿por qué yo sé y ustedes no saben?

Aceptando su discurso, preparé el terreno para mi intervención. La vivacidad brillaba en todos. De repente la curiosidad se encendió. La respuesta no se hizo esperar.

—Usted sabe porque es doctor. Nosotros no.

—Exacto. Yo soy doctor. Ustedes no. Pero ¿por qué yo soy doctor y ustedes no?

—Porque fue a la escuela, ha leído, estudiado, y nosotros no.

—¿Y por qué fui a la escuela?

—Porque su padre pudo mandarlo a la escuela, y el nuestro no.

—¿Y por qué los padres de ustedes no pudieron mandarlos a la escuela?

—Porque eran campesinos como nosotros.

—¿Y qué es ser campesino?

—Es no tener educación ni propiedades, trabajar de sol a sol sin tener derechos ni esperanza de un día mejor.

—¿Y por qué al campesino le falta todo eso?

—Porque así lo quiere Dios.

—¿Y quién es Dios?

—Es el Padre de todos nosotros.

—¿Y quién es padre aquí en esta reunión?

Casi todos, levantando la mano, dijeron que lo eran.

Mirando a todo el grupo en silencio, me fijé en uno de ellos y le pregunté:

—¿Cuántos hijos tienes?

—Tres.

—¿Serías capaz de sacrificar a dos de ellos, sometiéndolos a sufrimientos, para que el tercero estudiara y se diera buena vida en Recife? ¿Serías capaz de amar así?

—¡No!

—Y si tú, hombre de carne y hueso, no eres capaz de cometer tamaña injusticia, ¿cómo es posible entender que la haga Dios? ¿Será de veras Dios quien hace esas cosas?

Un silencio diferente, completamente diferente del anterior, un silencio en que empezaba a compartirse algo. Y a continuación:

—No. No es Dios quien hace todo eso. ¡Es el patrón!

Posiblemente aquellos campesinos estaban, por primera vez, intentando el esfuerzo de superar la relación que en la *Pedagogía del oprimido* llamé de «adherencia» del oprimido al opresor, para, «tomando distancia de él», ubicarlo «fuera» de sí, como diría Fanon.

A partir de ahí, habría sido posible también ir comprendiendo el papel del patrón, inserto en determinado sistema socioeconómico y político, ir comprendiendo las relaciones sociales de producción, los intereses de clase, etcétera.

La falta total de sentido sería que después del silencio que interrumpió bruscamente nuestro diálogo yo hubiera pronunciado un discurso tradicional, con frases hechas, vacío, intolerante.

II

Hoy, a más de veinticinco años de distancia de aquellas mañanas, de aquellas tardes, de aquellas noches, viendo, oyendo, casi tocando con las manos certezas sectarias, excluyentes de la posibilidad de otras certezas, negadoras de las dudas, afirmadoras de la verdad poseída por ciertos grupos que se llamaban a sí mismos de revolucionarios, reafirmo, como se impone a una *Pedagogía de la esperanza*, la posición asumida y defendida en la *Pedagogía del oprimido* contra los sectarismos, siempre castradores, y en defensa del radicalismo crítico.

En realidad, el clima preponderante entre las izquierdas era el del sectarismo que, al mismo tiempo que niega la historia como posibilidad, genera y proclama una especie de «fatalismo libertador». El socialismo llega necesariamente… es por eso que si llevamos la comprensión de la historia como «fatalismo libertador» hasta sus últimas consecuencias, prescindiremos de la lucha, del empeño en la creación del socialismo democrático, como empresa histórica. Desaparecen así la ética de la lucha y la belleza de la pelea. Creo, y más que creo, estoy convencido de que nunca hemos necesitado tanto de posiciones radicales —en el sentido en que entiendo la radicalidad en la *Pedagogía del oprimido*— como hoy. Para superar, por un lado, los sectarismos basados en verdades universales y únicas y, por el otro, las acomodaciones «pragmáticas» a los hechos, como si estos se hubieran vuelto inmutables, tan al gusto de posiciones modernas los primeros, y modernistas las segundas, tenemos que ser posmodernamente radicales y utópicos. Progresistas.

Mi último período en Chile, precisamente el que corresponde a mi presencia en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, al que llegué al comenzar mi tercer año en el país, fue uno de los momentos más productivos de mi experiencia de exilio. En primer lugar llegué a este instituto cuando ya tenía cierta convivencia con la cultura del país, con los hábitos de su pueblo, cuando las rupturas

político-ideológicas dentro de la democracia cristiana ya eran claras. Por otro lado, mi actividad en el ICIRA correspondió también a las primeras denuncias que circularon contra mí en los y por los sectores más radicalmente derechistas de la democracia cristiana. Decían que yo había hecho cosas que jamás hice ni haría. Siempre he pensado que uno de los deberes éticos y políticos del exiliado es el respeto al país que lo acoge.

Aun cuando la condición de exiliado no me transformaba en un intelectual neutro, no tenía en absoluto el derecho a inmiscuirme en la vida político-partidaria del país. No quiero ni siquiera extenderme sobre los hechos que rodearon las acusaciones contra mí, fáciles de invalidar por su absoluta inconsistencia. De cualquier modo, sin embargo, al ser informado de la existencia del primer rumor, tomé la decisión de escribir los textos de los temas que tuviera que tocar en los encuentros de capacitación y al hábito de escribir los textos sumé el de discutirlos, siempre que fue posible, con dos grandes amigos con quienes trabajaba en el ICIRA: Marcela Gajardo, chilena, hoy investigadora y profesora en la Facultad Latino-Americana de Ciencias Sociales, y José Luiz Fiori, brasileño, sociólogo, hoy profesor de la Universidad de Río de Janeiro.

Las horas que pasábamos juntos, discutiendo descubrimientos y no solo mis textos, debatiendo dudas, interrogándonos, confrontándonos, sugiriéndonos lecturas, asombrándonos, tenían para nosotros tal encanto que casi siempre nuestra plática, a partir de cierta hora, era la única que se oía en el edificio. Ya todos habían abandonado sus oficinas y nosotros seguíamos ahí, tratando de comprender mejor lo que había detrás de la respuesta de un campesino a un desafío planteado en un círculo de cultura.

Con ellos debatí varios momentos de la *Pedagogía del oprimido*, que aún estaba en proceso de redacción. No tengo por qué negar el bien que me hizo la amistad de ambos y la contribución que me dio su aguda inteligencia.

En el fondo, mi paso por el Instituto de Desarrollo Agropecuario, por el Ministerio de Educación, por la Corporación de la Reforma Agraria, mi convivencia con sus equipos técnicos, a través de los cuales me fue posible tener ricas experiencias en casi todo el país, con un sinnúmero de comunidades campesinas, entrevistando a sus dirigentes; la propia oportunidad de vivir la atmósfera histórica de la

época, todo eso me resolvía dudas que había traído al exilio, me profundizaba hipótesis, me reafirmaba posiciones.

Vivir la intensidad de la experiencia de la sociedad chilena, de mi experiencia dentro de esa experiencia, me hacía repensar siempre la experiencia brasileña cuya memoria viva había traído conmigo al exilio, y así escribí la *Pedagogía del oprimido* entre 1967 y 1968. Texto que retomo ahora, en su «mayoría de edad», para volverlo a ver, a pensar, a decir. Para decir también, puesto que lo retomo en otro texto que también tiene su discurso que, del mismo modo, habla por sí mismo, hablando de la esperanza.

En tono casi de conversación, no solo con el lector o la lectora que busca ahora por primera vez la convivencia con ese texto, sino también con quienes lo leyeron hace veinte años y que ahora, leyendo este repensar, se aprestan a releerlo, quisiera señalar algunos puntos a través de los cuales se podría redecir mejor lo dicho.

Creo que un punto interesante sobre el cual comienzo a hablar es el de la gestación misma del libro que, en cuanto incluye la gestación de las ideas, incluye también el momento o los momentos de acción en que se fueron generando y los de ponerlas en el papel. En realidad, las ideas que es preciso defender, las que implican otras ideas, las que se repiten en varias «esquinas» de los textos a las que los autores y las autoras se sienten obligados a regresar de vez en cuando, se van gestando a lo largo de su práctica dentro de la práctica social mayor de que forman parte. En este sentido hablé de las memorias que llevé conmigo al exilio, algunas conformadas en la infancia lejana, pero de real importancia hasta hoy en la comprensión de mi comprensión o de mi lectura del mundo. Es por eso también que hablé del ejercicio al que siempre me entregué en el exilio, dondequiera que estuviese el «contexto prestado»: el de, experimentándome en él, pensar y repensar mis relaciones con y en el contexto original. Pero si las ideas, las posiciones que había que expresar, explicar, defender en el texto venían naciendo en la acción-reflexión-acción en que participamos, tocados por recuerdos de sucesos ocurridos en viejas tramas, el momento de escribir se constituye como un tiempo de creación y de recreación, también, de las ideas con que llegamos a nuestra mesa de trabajo. El tiempo de escribir, además, va siempre precedido por el de hablar de las ideas que después se fijarán en el papel. Por lo menos así se dio conmigo. Hablar de ellas antes de escribir sobre ellas, en

conversaciones con amigos, en seminarios, en conferencias, fue también una forma no solo de probarlas, sino de recrearlas, de parirlas nuevamente: después se pulirían mejor las aristas cuando el pensamiento adquiriera forma escrita, con otra disciplina, con otra sistemática. En ese sentido, escribir es tanto rehacer lo que se ha venido pensando en los diferentes momentos de nuestra práctica, de nuestras relaciones, es tanto redecir lo que antes se dijo en el tiempo de nuestra acción, como leer seriamente exige de quien lo hace repensar lo pensado, reescribir lo escrito y leer también lo que antes de constituir el escrito del autor o de la autora fue cierta lectura suya.

Pasé un año o más hablando de aspectos de la *Pedagogía del oprimido*. Los hablé con amigos que me visitaban, los discutí en seminarios y cursos. Un día mi hija Magdalena llegó a llamarme la atención sobre el hecho, delicadamente. Sugirió que contuviera un poco mis ansias de hablar sobre la *Pedagogía del oprimido*, aún no escrita. No tuve fuerzas para vivir esa sugerencia: continué hablando apasionadamente del libro como si estuviera —y en realidad estaba— aprendiendo a escribirlo.

No podría olvidar, en ese tiempo de oralidad de la *Pedagogía del oprimido*, una conferencia, la primera, que pronuncié sobre el libro en Nueva York, en 1967.

Era mi primera visita a Estados Unidos, adonde me habían llevado el padre Joseph Fitzpatrick y monseñor Robert Fox, ya fallecido.

Fue una visita sumamente importante para mí, sobre todo por lo que pude observar en reuniones en áreas discriminadas, de gente negra y puertorriqueña, a las que fui invitado por educadoras que trabajaban con Robert Fox. Había muchas semejanzas entre lo que ellas hacían en Nueva York y lo que yo había hecho en Brasil. El primero en percibirlas fue Iván Ilich, quien propuso entonces a Fitzpatrick y a Fox que me llevasen a Nueva York.

En mis andanzas y visitas a los diferentes centros que mantenían en distintas zonas de Nueva York, pude comprobar, rever, comportamientos que expresaban las «mañas» necesarias de los oprimidos. Vi y oí en Nueva York cosas que eran «traducciones», no solo lingüísticas, naturalmente, sino sobre todo emocionales, de mucho de lo que oyera en Brasil y de lo que más recientemente venía oyendo en Chile. La razón de ser del comportamiento era la misma, pero la forma, lo que yo llamo el «ropaje», y el contenido eran otros.

Hago referencia a uno de esos casos en la *Pedagogía del oprimido*, pero no vendrá mal tratarlo ahora en forma más amplia.

En una sala, participantes del grupo, negros y puertorriqueños. La educadora apoya en el brazo de una silla una foto artística de una calle, la misma en una de cuyas casas nos encontrábamos y en cuya esquina había casi una montaña de basura.

—¿Qué vemos en esta foto? —preguntó la educadora.

Hubo un silencio como siempre hay, no importa dónde y cuándo hagamos la pregunta. Después, enfático, uno de ellos dijo con falsa seguridad:

—Vemos ahí una calle de América Latina.

—Pero —dijo la educadora— hay anuncios en inglés…

Otro silencio cortado por otra tentativa de ocultar la verdad que dolía, que hería, que lastimaba.

—O es una calle de América Latina y nosotros fuimos allá y les enseñamos inglés, o puede ser una calle de África.

—¿Por qué no de Nueva York? —preguntó la educadora.

—Porque somos Estados Unidos y no podemos tener eso ahí —y con el dedo señalaba la foto.

Después de un silencio más prolongado otro habló y dijo, con dificultad y dolor pero como si se quitase de encima un gran peso:

—Tenemos que reconocer que esa es nuestra calle. Aquí vivimos.

Al recordar ahora aquella sesión, tan parecida a tantas otras en que participé, al recordar cómo los educandos se defendían en el análisis, en la «lectura» de la codificación (foto), procurando ocultar la verdad, vuelvo a oír lo que meses antes había oído de Erich Fromm en Cuernavaca, en México. «Una práctica educativa así —me dijo en el primer encuentro que tuvimos por mediación de Iván Ilich y en que le hablé de cómo pensaba y hacía la educación— es una especie de psicoanálisis histórico, sociocultural y político».

Sus palabras eran pertinentes, eran confirmadas por la afirmación de uno de los educandos, con que los demás concordaban: «esa es una calle de América Latina, fuimos allá y les enseñamos inglés», o «es una calle de África», «somos Estados Unidos y no podemos tener eso ahí». Dos noches antes había asistido a otra reunión, con otro grupo también de puertorriqueños y negros en que la discusión giró en torno a otra foto excelente. Era un montaje que representaba Nueva York en

cortes. Había seis planos o más, relativos a las condiciones económicas y sociales de las diferentes zonas de la ciudad.

Después de entendida la foto, la educadora preguntó al grupo en qué plano se situaban ellos. En un análisis realista, el grupo posiblemente ocuparía la penúltima posición indicada en la foto.

Hubo silencios, susurros, cambios de opinión. Finalmente vino la manifestación del grupo. Su lugar era el tercer nivel empezando de arriba …

De regreso al hotel, silencioso, al lado de la educadora que manejaba su carro, continuaba pensando en las reuniones, en la necesidad fundamental que tienen los individuos expuestos a situaciones semejantes mientras no se asumen a sí mismos como individuos y como clase, mientras no se comprometen, mientras no luchan, de negar la verdad que los humilla. Que los humilla precisamente porque introyectan la ideología dominante que los perfila como incompetentes y culpables, autores de sus fracasos cuya razón de ser se encuentra en cambio en la perversidad del sistema.

Pensaba también en algunas noches antes cuando, traducido por Carmen Hunter, una de las más competentes educadoras estadounidenses ya en aquella época, hablé por primera vez largamente sobre la *Pedagogía del oprimido*, que solo quedaría definitivamente terminada al año siguiente. Y comparaba las reacciones de los educandos en aquellas dos noches con las de algunos presentes en mi charla, educadores y organizadores de comunidad.

El «miedo a la libertad» marcaba las reacciones en las tres reuniones. La fuga de lo real, la tentativa de domesticarlo mediante el ocultamiento de la verdad.

Ahora mismo, recordando hechos y reacciones ocurridos hace tanto tiempo, me viene a la memoria algo muy parecido a ellos en que también participé. Una vez más la expresión de la ideología dominante, diría incluso —repitiendo lo dicho en la *Pedagogía*— la expresión del opresor, «habitando» y dominando el cuerpo semivencido del oprimido.

Estábamos en pleno proceso electoral para las elecciones de gobernador del estado de São Paulo, en 1982. Luiz Inácio Lula da Silva, Lula, era el candidato del Partido de los Trabajadores y yo participé, como militante del partido, en algunas reuniones en áreas periféricas de la ciudad; no en grandes actos políticos, para los cuales me siento

demasiado incompetente, sino en reuniones en salones de clubes recreativos o de asociaciones de barrio. En una de esas reuniones un obrero de unos 40 años habló para criticar a Lula y oponerse a su candidatura. Su argumento central era que no podía votar por alguien igual a él. «Lula —decía el obrero convencido—, igual que yo, no sabe hablar. No tiene el portugués que se precisa para ser gobierno. Lula no tiene estudios. No tiene lecturas. Y hay más, si Lula gana qué va a ser de nosotros, qué vergüenza para todos nosotros si la reina de Inglaterra viene aquí de nuevo. La mujer de Lula no está en condiciones de recibir a la reina. No puede ser primera dama».

En Nueva York el discurso ocultador, buscando otra geografía donde poner la basura que subrayaba la discriminación padecida por los discriminados, era un discurso de autonegación, así como de autonegación de su clase era el discurso del obrero que se negaba a ver en Lula, por ser este obrero también, una contestación al mundo que lo negaba.

En la última campaña electoral para presidente, la nordestina que trabajaba con nosotros en nuestra casa votó por Collar en el primer turno y en el segundo y nos dijo, con absoluta certeza: «No había por quién votar».

En el fondo debía estar de acuerdo con mucha gente elitista de este país para quienes no se puede ser presidente si se dice *menas gente*. En último análisis, decir *menas gente* revela que uno es *menos gente*.

Volví a Chile. Poco después me hallaba en una nueva fase del proceso de gestación de la *Pedagogía del oprimido*.

Empecé a escribir fichas a las que iba dando ciertos títulos, en función del contenido de cada una, a la vez que las numeraba. Andaba siempre con pedazos de papel en los bolsillos, cuando no con una libretita de notas. Si se me ocurría una idea, no importa dónde estuviera, en el ómnibus, en la calle, en un restaurante, solo o acompañado, registraba la idea. A veces era una frase nada más.

Por la noche en casa, después de cenar, trabajaba la o las ideas que había registrado, escribiendo dos, tres o más páginas. A continuación ponía un título a la ficha y un número, en orden creciente.

Pasé a trabajar ideas tomándolas también de las lecturas que hacía. Había ocasiones en que una afirmación del autor que estaba leyendo generaba en mí casi una conmoción intelectual, y me provocaba una

serie de reflexiones que posiblemente jamás habían sido objeto de la preocupación del autor o de la autora del libro.

En otros momentos la afirmación de tal o cual autor me llevaba a reflexionar en el mismo campo en que el autor se situaba pero reforzaba alguna posición mía, que pasaba a ver más clara.

En muchos casos el registro que me desafiaba y sobre el cual escribía en fichas eran afirmaciones o dudas, ya de los campesinos que entrevistaba y a quienes oía debatiendo codificaciones en los círculos de cultura, ya de técnicos agrícolas, de agrónomos o de otros educadores con quienes me encontraba frecuentemente en seminarios de formación. Posiblemente fue la convivencia siempre respetuosa que tuve con el «sentido común», desde los lejanos días de mi experiencia en el Nordeste brasileño, sumada a la certeza, que en mí nunca flaqueó, de que su superación pasa por él, lo que hizo que jamás lo desdeñara o simplemente lo minimizara. Si no es posible defender una práctica educativa que se contente con girar en torno al «sentido común», tampoco es posible aceptar la práctica educativa que, negando el «saber de experiencia hecho», parte del conocimiento sistemático del educador.

Es preciso que el educador o la educadora sepan que su «aquí» y su «ahora» son casi siempre «allá» para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no solo poner su «aquí y ahora», su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su «aquí y ahora» con él o comprender, feliz, que el educando supera su «aquí», para que ese sueño se realice tiene que partir del «aquí» del educando y no del suyo propio. Como mínimo tiene que tomar en consideración la existencia del «aquí» del educando y respetarlo. En el fondo, nadie llega *allá* partiendo de *allá*, sino de algún aquí. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los «saberes de experiencia hechos» con que los educandos llegan a la escuela.

Volveré sobre este tema, que me parece central en el examen de la *Pedagogía del oprimido* no solo como libro, sino también como práctica pedagógica.

A partir de cierto momento pasé, de tanto en tanto, casi a jugar con las fichas. Leía tranquilamente un grupo, por ejemplo, de diez de ellas y procuraba descubrir, primero, si había en su secuencia temática alguna laguna que hubiera que llenar; segundo, si su lectura cuidadosa

provocaba o desencadenaba en mí la emergencia de nuevos temas. En el fondo, las «fichas de ideas» terminaban por convertirse en fichas generadoras de otras ideas, de otros temas.

A veces, por ejemplo, entre la ficha número ocho y la número nueve sentía un vacío sobre el cual empezaba a trabajar. Después numeraba de nuevo las fichas de acuerdo con la cantidad de fichas nuevas que había escrito.

Al recordar ahora todo ese trabajo tan artesanal, incluso con nostalgia, reconozco que habría ahorrado tiempo y energía y aumentado mi eficacia si hubiera contado entonces con una computadora, incluso modesta como la que tenemos ahora mi mujer y yo.

Sin embargo, fue a causa de todo aquel esfuerzo artesanal cuando decidí empezar a redactar el texto, en julio de 1967, aprovechando un periodo de vacaciones, en quince días de trabajo que no era raro que cubriera las noches, escribí los tres primeros capítulos de la *Pedagogía*. Dactilografiado el texto, que creía ya concluido con tres capítulos, los primeros, lo entregué a mi gran amigo nunca olvidado y de quien siempre aprendí mucho, Emani Maria Fiori, para que le hiciera un prefacio. Cuando Fiori me entregó su excelente estudio en diciembre de 1967, dediqué algunas horas en casa, de noche, a leer desde el prefacio hasta la última palabra del tercer capítulo, que para mí en aquel entonces era el último.

El año anterior, 1966, Josué de Castro[30], dueño de una vanidad tan frondosa como la de Gilberto Freyre, pero igual que la de este, es decir, una vanidad que no molestaba a nadie, había pasado unos días en Santiago.

Una tarde en que no tenía tareas oficiales la pasamos juntos, conversando libremente en uno de los bonitos parques de Santiago, Josué, Almino Affonso y yo. Hablando sobre lo que estaba escribiendo, de repente nos dijo: «Les sugiero un buen hábito para los que escriben. Terminado el libro, el ensayo, métanlo en "cuarentena" por tres o cuatro meses en un cajón. Después, en una noche determinada, sáquenlo y reléanlo. Uno siempre cambia "algo"», concluyó Josué, con la mano en el hombro de uno de nosotros.

Seguí esa recomendación al pie de la letra. La noche misma del día que Fiori me entregó su texto, después de leerlo y también los tres

capítulos de la *Pedagogía*, los encerré a todos por dos meses en mi rincón de estudio.

No puedo negar la curiosidad, e incluso más que eso, cierta nostalgia que el texto, encerrado allí «solo», me provocaba. A veces tenía fuertes deseos de releerlo, pero me parecía interesante también tomar cierta distancia de él. Entonces me contenía.

Una noche, poco más de dos meses después, me entregué por horas al reencuentro con los originales. Era casi como si me reencontrase con un viejo amigo. Incluso con una gran emoción leí, lentamente, sin querer que la lectura terminara enseguida, página por página, el texto entero. (En aquel momento no podía imaginar que veinticuatro años después tendría varios reencuentros, no ya con los originales sino con el libro mismo, para repensarlo y redecirlo).

No introduje en él cambios importantes, pero hice el fundamental descubrimiento de que no estaba acabado. Necesitaba un capítulo más. Fue así, entonces, como escribí el cuarto y último capítulo, aprovechando ya parte del tiempo del almuerzo en los seminarios de formación realizados fuera de Santiago pero cerca, ya en hoteles de ciudades lejos de Santiago, a las que iba con el mismo fin. Terminada la cena, me iba casi corriendo a mi cuarto y me internaba en las noches para al día siguiente retomar, bien temprano, la jornada de trabajo. Me acuerdo que el único texto que fue capaz de apartarme de mi trabajo de escribir fue *Quarup*, el excelente libro de Antonio Callado.

En aquella época todavía era capaz de leer mientras el automóvil devoraba las distancias. Así fue como, en uno de mis viajes al sur de Chile, aprovechando el tiempo de camino que me posibilitó horas de convivencia con el libro, terminé en el hotel, emocionado, la lectura de *Quarup*, cuando empezaba a amanecer. A continuación escribí una carta que finalmente, por timidez, no le envié nunca a Callado, y que desdichadamente terminó por perderse, junto con otras dirigidas a mí, cuando nos mudamos a Estados Unidos en 1969.

El gusto con que me entregaba a aquel ejercicio, a la tarea de ir como gastándome en el escribir y en el pensar, inseparables en la creación o en la producción del texto, me compensaba el déficit de sueño con que volvía de los viajes. Ya no tengo en la memoria los nombres de los hoteles donde escribí pedazos del cuarto capítulo de la *Pedagogía*, pero guardo en mí la sensación de placer con que releía, antes de dormirme, las últimas páginas escritas.

En casa, en Santiago, no fueron raras las veces en que, absorbido y gratificado por el trabajo, me sorprendía cuando el sol iluminaba el cuartito que había transformado en biblioteca, en la calle Alcides de Gasperi 500, Apoquindo, Santiago. Me sorprendía el sol, los pájaros, la mañana, el nuevo día. Entonces miraba por la ventana el pequeño jardín que Elza había hecho, los rosales que había plantado.

No sé si la casa estará todavía ahí, pintada de azul como lo estaba entonces.

No podría repensar la *Pedagogía del oprimido* sin pensar, sin recordar algunos de los lugares donde la escribí, pero sobre todo uno de ellos, la casa donde viví un tiempo feliz, y de la cual salí de Chile, cargando nostalgias, sufriendo por irme, pero con la esperanza de poder responder a los desafíos que me esperaban.

Terminada finalmente la redacción del cuarto capítulo, revisados y retocados los tres primeros, entregué todo el texto a una dactilógrafa para que lo pasara a máquina. A continuación hice varias copias que distribuí entre algunos amigos chilenos, algunos compañeros de exilio y amigos brasileños.

En los agradecimientos, en la primera edición brasileña que solo pudo aparecer cuando el libro ya había sido traducido al inglés, al español, al italiano, al francés y al alemán, omití, debido al clima de represión en que vivíamos, los nombres de algunos amigos y también de compañeros de exilio.

Ninguno dejó de manifestarse, trayéndome su estímulo unido a sugerencias concretas. Aclarar un punto aquí, mejorar la redacción allá, etcétera.

Ahora, tantos años después y cada vez más convencido de cuánto debemos luchar para que nunca más, en nombre de la libertad, de la democracia, de la ética, del respeto a la cosa pública, vivamos de nuevo la negación de la libertad, el ultraje a la democracia, el engaño y la falta de consideración de la cosa pública, como nos impuso el golpe de Estado del 1 de abril de 1964, que pintorescamente se llamó a sí mismo Revolución, quisiera recordar los nombres de todos los que me animaron con su palabra, para expresarles mi agradecimiento: Marcela Gajardo, Jacques Chonchol, Jorge Mellado, Juan Carlos Poblete, Raúl Velozo, Pelli, chilenos; Paulo de Tarso, Plínio Sampaio, Almino Affonso, Maria Edy, Flávio Toledo, Wilson Cantoni, Emani Fiori, João Zacariotti, José Luiz Fiori, Antonio Romanelli, brasileños.

Hay otro aspecto vinculado a la *Pedagogía del oprimido* y al clima perverso, antidemocrático, del régimen militar que se abatió sobre nosotros en forma singularmente rabiosa, cruel y rencorosa, que quisiera destacar.

Aun sabiendo que sería imposible editar el libro en Brasil, que su primera edición fuera en portugués, la lengua en que fue escrito originalmente, me interesaba que el texto dactilografiado llegara a las manos de Femando Gasparian, director de la editorial Paz e Terra, que lo publicaría. El problema era cómo mandarlo sin peligro no solo para los originales, sino también y sobre todo para el portador. A esa altura, a comienzos de los años setenta, ya vivíamos en Ginebra.

Comentando el hecho con intelectuales suizos, profesores de la Universidad de Ginebra, uno de ellos, *conseilleur national* además de profesor, Jean Ziegler, me ofreció llevar personalmente los originales, puesto que debía ir a Río de Janeiro por asuntos académicos. Acepté su ofrecimiento convencido de que, con su pasaporte diplomático, además de ser suizo, no le sucedería nada: pasaría por el control de pasaportes y la aduana sin preguntas ni revisiones.

Días después Gasparian, discretamente, acusaba recibo del material pidiéndome que esperase un momento más favorable para su publicación. Remití el texto a fines de 1970, cuando ya había aparecido la primera edición del libro en inglés, o a comienzos de 1971. Su publicación en Brasil su primera edición en portugués, solo fue posible en 1975. Mientras tanto, un sinnúmero de brasileños y brasileñas lo leía en ediciones extranjeras que llegaban al país por golpes de astucia y de valentía. En esa época conocí a una joven monja estadunidense que trabajaba en el Nordeste y que me dijo que varias veces, al regresar a Brasil de sus viajes a Estados Unidos, había llevado varios ejemplares de la *Pedagogía*, poniendo cubiertas de libros religiosos sobre la cubierta original. De ese modo amigos suyos que trabajaban en la periferia de ciudades nordestinas pudieron leer el libro y discutirlo aún antes de su publicación en portugués.

Fue también de aquella época una carta que me llegó a Ginebra, por mano de alguien, excelente carta de un grupo de obreros de São Paulo que desdichadamente perdí de vista. Habían estudiado juntos una copia del original escrito a máquina en Chile. Es una lástima que de mis archivos de Ginebra haya quedado muy poco; entre muchas cosas buenas que se perdieron estuvo esa carta. Recuerdo, sin embargo,

cómo terminaba: «Paulo —decían, más o menos—, debes continuar escribiendo pero, la próxima vez, debes cargar más las tintas en las críticas a esos intelectuales que nos visitan con aires de dueños de la verdad revolucionaria. Que nos buscan para enseñarnos que somos oprimidos y explotados y para decirnos lo que debemos hacer».

Algún tiempo después que Ziegler, intelectual siempre ejemplar, hizo llegar a las manos de Gasparian el original de la *Pedagogía*, publicó un libro que se tornó *best-seller* apenas aparecido, *Une Suisse au-dessus de tout soupçon [Suiza por encima de toda sospecha]*, en que desnudaba secretos suizos demasiado delicados sobre todo en el campo de las cuentas ocultas de cierto tipo de gente del Tercer Mundo. Con ese libro Ziegler hirió un sinnúmero de intereses y sufrió represalias nada fáciles de enfrentar. Recientemente Jean Ziegler se ha visto sometido a presiones y restricciones mayores debido a la publicación de otro *best-seller*, en que examina el «lavado» del dinero del narcotráfico. Como *conseilleur national* o diputado federal por el cantón de Ginebra, hace poco Ziegler vio su inmunidad parlamentaria restringida por sus pares con el argumento de que él escribe como profesor, como científico, como académico, y la inmunidad parlamentaria se refiere a su actividad en el parlamento. Por lo tanto puede ser procesado por lo que escribe como científico.

Por eso, recordando su generoso gesto de llevar para los brasileños y las brasileñas los originales del libro prohibido, quiero hacer pública aquí mi solidaridad con el gran intelectual en quien no separo al profesor, al científico serio y competente, del vigilante representante del pueblo suizo, del *conseilleur national*.

Una última palabra, finalmente, de reconocimiento y agradecimiento postumo, debo a Elza, en la hechura de la *Pedagogía*.

Creo que una de las mejores cosas que podemos experimentar en la vida, hombres y mujeres, es la belleza en nuestras relaciones, aun cuando esté salpicada, de vez en cuando, de desacuerdos que simplemente comprueban que somos personas.

Fue esa la experiencia que viví con Elza y por causa de la cual, en el fondo, me fue posible disponerme a la recreación de mí mismo bajo los cuidados igualmente generosos, desprendidos y amorosos de otra mujer que hablándome a mí y de nosotros escribió, en un excelente libro suyo, que había llegado a mí para «reinventar a partir de las

pérdidas» —la de ella, con la muerte de Raúl, su primer marido, y la mía con la de Elza— «la vida, con amor»[57].

Durante todo el tiempo en que hablé de la *Pedagogía del oprimido* a otras personas y a Elza, ella siempre fue una oyente atenta y crítica, cuando emprendí la fase de redacción del texto.

De mañana, muy temprano, leía las páginas que yo había escrito hasta la madrugada y que había dejado ordenadas sobre la mesa.

A veces no se contenía. Me despertaba y, con humor, me decía: «Espero que este libro no nos haga más vulnerables a nuevos exilios».

Me siento contento por registrar este agradecimiento por la libertad con que lo hago, sin temer que me acusen de sentimental.

Mi preocupación, en este trabajo esperanzado, como he demostrado hasta ahora, es la de mostrar, excitando, desafiando a la memoria, como si estuviera excavando el tiempo, el proceso mismo por el que ha venido constituyéndose mi reflexión, mi pensamiento pedagógico, su elaboración de la que el libro es un momento. Cómo viene constituyéndose mi pensamiento pedagógico, inclusive en esta *Pedagogía de la esperanza*, en que examino la esperanza con que escribí la *Pedagogía del oprimido*.

De ahí que intente encontrar en viejas tramas, hechos, actos de la infancia, de la juventud, de la madurez, en mi experiencia con otros, en los acontecimientos, instantes del proceso general, dinámico, no solo la *Pedagogía del oprimido* gestándose, sino mi propia vida. En verdad, en el juego de las tramas de que forma parte la vida adquiere ella sentido —la vida—. Y la *Pedagogía del oprimido* es un momento importante de mi vida de la que ese libro expresa cierto instante, exigiendo al mismo tiempo de mí la necesaria coherencia con lo dicho en él.

Entre las responsabilidades que me propone escribir, hay una que siempre asumo. La de —viviendo ya mientras escribo la coherencia entre lo que va escribiéndose y lo dicho, lo hecho, lo haciéndose— intensificar la necesidad de esa coherencia a lo largo de la existencia. Pero la coherencia no es inmovilizan te: en el proceso de actuar-pensar, hablar-escribir, puedo cambiar de posición. Así mi coherencia, tan necesaria como antes, se hace con nuevos parámetros. Lo imposible para mí es la falta de coherencia, aun reconociendo la imposibilidad de una coherencia absoluta. En el fondo esa cualidad o esa virtud, la coherencia, exige de nosotros la inserción en un

permanente proceso de búsqueda, exige paciencia y humildad, virtudes también, en el trato con los demás. Ya veces ocurre que por *n* razones carecemos de esas virtudes, que son fundamentales para el ejercicio de la otra, la coherencia.

En esta fase de retoma de la *Pedagogía*, iré tomando aspectos del libro que hayan o no provocado crítica a lo largo de estos años, en el sentido de explicarme mejor, de aclarar ángulos, de afirmar y reafirmar posiciones.

Hablar un poco del lenguaje, del gusto por las metáforas, del cuño machista con que escribí la *Pedagogía del oprimido* y antes *La educación como práctica de la libertad*, me parece no solo importante sino necesario.

Empezaré precisamente por el lenguaje machista que marca todo el libro y mi deuda con un sinnúmero de mujeres estadounidenses que me escribieron desde diferentes zonas de Estados Unidos entre fines de 1970 y comienzos de 1971, algunos meses después de la aparición de la primera edición del libro en Nueva York. Era como si se hubieran puesto de acuerdo para enviar sus cartas críticas, que fueron llegando a mis manos, en Ginebra, durante dos o tres meses, casi sin interrupción.

En general, comentando el libro, lo que les parecía positivo en él y la contribución que aportaba a su lucha, invariablemente hablaban de lo que les parecía una gran contradicción en mí. Es que, decían ellas con sus palabras, al discutir la opresión y la liberación, al criticar con justa indignación las estructuras opresoras, yo usaba sin embargo un lenguaje machista, y por lo tanto discriminatorio, en el que no había lugar para las mujeres. Casi todas las que me escribieron citaban un pasaje u otro del libro, como por ejemplo el que ahora escojo yo mismo: «De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se “apropian” de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por *ellos*»[58]. Y me preguntaban: «¿Por qué no las mujeres también?».

Recuerdo como si fuera hoy que estaba leyendo las primeras dos o tres cartas que recibí y cómo, condicionado por la ideología machista, reaccioné. Y es importante destacar que, estando a fines de 1970 y comienzos de 1971, yo ya había vivido intensamente la experiencia de la lucha política, ya tenía cinco o seis años de exilio, ya había leído un mundo de obras serias, y sin embargo al leer las primeras críticas que

me llegaban todavía me dije o me repetí lo que me habían enseñado en mi infancia: «Pero cuando digo hombre, la mujer necesariamente está incluida». En cierto momento de mis tentativas, puramente ideológicas, de justificar ante mí mismo el lenguaje machista que usaba, percibí la mentira o la ocultación de la verdad que había en la afirmación: «Cuando digo hombre, la mujer está incluida». ¿Y por qué los hombres no se sienten incluidos cuando decimos: «Las mujeres están decididas a cambiar el mundo»? Ningún hombre se sentiría incluido en el discurso de ningún orador ni en el texto de ningún autor que dijera: «Las mujeres están decididas a cambiar el mundo». Del mismo modo que se asombran (los hombres) cuando ante un público casi totalmente femenino, con dos o tres hombres apenas, digo: «Todas ustedes deberían», etc. Para los hombres presentes, o yo ignoro la sintaxis de la lengua portuguesa o estoy tratando de hacerles un chiste. Lo imposible es que se piensen incluidos en mi discurso. ¿Cómo explicar, a no ser ideológicamente, la regla según la cual si en una sala hay doscientas mujeres y un solo hombre debo decir: «Todos ellos son trabajadores y dedicados»? En verdad, este no es un problema gramatical, sino ideológico.

En este sentido expresé al comienzo de estos comentarios mi deuda con aquellas mujeres, cuyas cartas desdichadamente perdí también, porque me hicieron ver cuánto tiene el lenguaje de ideología.

Entonces les escribí a todas, una por una, acusando recibo de sus cartas y agradeciendo la excelente ayuda que me habían dado.

Desde entonces me refiero siempre a *mujer y hombre*, o a los seres humanos. A veces prefiero afear la frase para hacer explícito mi rechazo del lenguaje machista.

Ahora, al escribir esta *Pedagogía de la esperanza*, en la que repienso el alma y el cuerpo de la *Pedagogía del oprimido*, pediré a las editoriales que superen su lenguaje machista. Y que no se diga que este es un problema menor, porque en verdad es un problema mayor. Que no se diga que lo fundamental es el cambio del mundo malvado, su recreación en el sentido de hacerlo menos perverso, y por lo tanto la superación del habla machista es de menor importancia, sobre todo porque las mujeres no son una clase social.

La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encamada en prácticas concretas, es una forma

colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista, de mujer o de hombre, poco importa.

El rechazo de la ideología machista, que implica necesariamente la recreación del lenguaje, es parte del sueño posible en favor del cambio del mundo. Por eso mismo, al escribir o hablar un lenguaje ya no colonial, no lo hago para agradar a las mujeres o desagradar a los hombres, sino para ser coherente con mi opción por ese mundo menos malvado del que hablaba antes. Del mismo modo en que no escribí el libro que ahora revivo para ser simpático a los oprimidos como individuos y como clase y simplemente fustigar a los opresores como individuos y como clase también. Lo escribí como tarea política que me pareció mi deber cumplir.

Agréguese que no es puro idealismo no esperar que el mundo cambie radicalmente para ir cambiando el lenguaje. Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria. Es claro que la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de, paralelamente al nuevo discurso, democrático, antidiscriminatorio, empeñarnos en prácticas también democráticas.

Lo que no es posible es simplemente hacer el discurso democrático y antidiscriminatorio y tener una práctica colonial.

Un aspecto importante, en el capítulo del lenguaje, que quisiera destacar es cuánto me impresionó siempre, en mis experiencias con trabajadores y trabajadoras urbanos y rurales, su lenguaje metafórico. La riqueza simbólica de su habla. En un casi paréntesis llamaría la atención sobre la rica bibliografía que hay actualmente en materia de trabajos de lingüistas y filósofos del lenguaje sobre la metáfora y su uso en la literatura y en la ciencia. Sin embargo aquí lo que me preocupa es acentuar hasta qué punto el habla popular y la escasez en ella de *esquinas* de aristas duras que nos hieran (y aquí les va una metáfora) siempre me interesaron y me apasionaron. Desde la adolescencia en Jaboatão mis oídos empezaron a abrirse favorablemente a la sonoridad del habla popular. Más tarde, ya en el SESI, se sumaría a esto la creciente comprensión de la semántica y necesariamente de la sintaxis populares.

Mis largas conversaciones con pescadores, en sus *cascaros* en la playa de Pontas de Pedra, en Pernambuco, así como mis diálogos con

campesinos y trabajadores urbanos, en los cerros y en las calles de Recife, no solo me familiarizaron con su lenguaje sino que me aguzaron la sensibilidad a la belleza con que siempre hablan de sí mismos, incluso de sus dolores, y del mundo. Belleza y seguridad también.

Uno de los mejores ejemplos de esa belleza y de esa seguridad se encuentra en el discurso de un campesino de Minas Gerais[31], en diálogo con el antropólogo Carlos Brandáo, en una de las muchas andanzas de este por los campos, como investigador. Brandáo grabó una larga conversación con Antonio Cícero de Souza, conocido como Cico, de la que aprovechó una parte como prefacio al libro que organizó[59].

> Ahora usted llega y me pregunta: Cico, ¿qué es educación? Está bueno. Pues, yo lo que pienso, lo digo. Entonces vea, usted dice: «educación»; ahí yo digo: «educación». La palabra es la misma ¿verdad? La pronunciación, quiero decir. Es una misma: «educación». Pero entonces yo le pregunto a usted: ¿es la misma cosa? ¿Estamos hablando de lo mismo cuando decimos esa palabra? Ahí yo digo: no. Yo se lo digo a usted así tal cual: no, no es lo mismo. Yo creo que no.
>
> Educación… Cuando usted llega y dice «educación», viene de su mundo. El mismo, otro. Cuando el que habla soy yo viene de otro lugar, de otro mundo. Viene del fondo de un pozo que es el lugar de la vida de un pobre, como dicen algunos. Comparación: ¿en el suyo esa palabra viene junto con qué? ¿Con escuela, no es así? ¿Con un profesor fino, con buena ropa, estudiado, buen libro, nuevo, cuaderno, pluma, todo bien separado, cada cosa a su manera, como debe ser? De su mundo viene estudio de escuela que transforma a la persona en doctor. ¿No es verdad? Yo creo que es, pero creo de lejos, porque yo nunca vi eso aquí.

Cierta vez propuse a un grupo de estudiantes de un curso de posgrado en la PUCSP[32] una lectura en conjunto del texto de Cico. Un análisis, una lectura crítica de ese texto.

Pasamos cuatro sesiones de tres horas para leer las cuatro páginas de Cico.

La temática que se fue planteando a medida que fuimos adentrándonos en el texto, descubriéndola, rica y plural, hacía que el tiempo pasara sin que nos diéramos cuenta. No hubo intervalo en los encuentros en que estudiamos a Cico, tal era la pasión con que nos entregábamos al trabajo.

Algo que me gustaría mucho haber podido hacer, y que el no haberlo hecho no me hizo perder la esperanza de llegar a hacerlo algún día, es discutir con trabajadores y trabajadoras rurales o urbanos ese texto de Cico. Una experiencia en que, partiendo de la lectura que hicieran del discurso de Cico, fuera agregándole la mía también. En el momento en que tomáramos el texto de Cico y habláramos de él, me cabría enseñar *n* contenidos en torno a los cuales, igual que Cico, posiblemente con un poder de análisis menor que el de él, ellos y ellas tienen un «saber de experiencia vivida». Lo fundamental, sin embargo, sería que los desafiara para que, aprehendiendo la significación más profunda de los temas y de los contenidos, pudiesen aprenderlos.

No hay cómo no repetir que enseñar no es la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil. Como tampoco hay cómo no repetir que partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no *quedarse*, permanecer. Jamás dije, como a veces insinúan o dicen que dije, que, debemos girar fascinados en torno al saber de los educandos, como la mariposa alrededor de la luz.

Partir del «saber de experiencia vivida» para superarlo no es *quedarse* en él.

Hace algunos años estuve en una capital nordestina, invitado por educadores que actuaban en áreas rurales del estado. Querían tenerme con ellos y ellas en los tres días que dedicarían a la evaluación de su trabajo con diferentes grupos de campesinos. En cierto momento de una de las sesiones salió a luz la cuestión del lenguaje, del contorno sonoro del habla de los campesinos, de su simbolismo. Uno de los presentes relató entonces el siguiente hecho.

Hacía ya casi dos meses que quería, dijo, tomar parte en las reuniones dominicales que un equipo de campesinos realizaba después

de la misa de las 9 de la mañana. Ya le había insinuado al líder su deseo sin haber recibido la necesaria anuencia.

Un día finalmente fue invitado y oyó, como apertura de la reunión, presentándolo al grupo, el siguiente discurso del líder: «Tenemos hoy un compañero nuevo que no es campesino. Es un hombre de lectura. En la última reunión discutí con ustedes sobre la presencia de él aquí con nosotros». Después de hablar un poco sobre el visitante, lo miró atentamente y dijo: «Necesitamos decirte, compañero, una cosa importante. Si viniste aquí pensando enseñamos que somos explotados, no hace falta, porque nosotros lo sabemos muy bien. Ahora lo que nosotros queremos saber de ti es si tú vas a estar con nosotros, a la hora que caigan los palos».

Es decir, digo ahora yo, si tu solidaridad supera los límites de tu curiosidad intelectual, si va más allá de las notas que vas a tomar en las reuniones con nosotros, si vas a estar con nosotros, a nuestro lado, cuando caiga sobre nosotros la represión.

Otro educador, posiblemente estimulado por la historia que había oído, dio su testimonio contando lo siguiente: que estaba participando con otros educadores y educadoras en un día de estudios con dirigencias campesinas. De repente uno de los campesinos habló diciendo: «Así como vamos en esta conversación no nos vamos a entender. Porque mientras que ustedes ahí —y señaló al grupo de educadores— no hablan más que de la *sal*, nosotros aquí —e indicó al grupo de campesinos— nos interesamos por la *sazón*, y la *sal* no es más que una parte de la *sazón*».

Para los campesinos, los educadores estaban perdiéndose en la visión que suelo llamar *focalista* de la realidad, mientras que ellos lo que querían era la comprensión de las relaciones entre las partes componentes de la totalidad. No negaban la sal, pero querían entenderla en sus relaciones con los demás ingredientes que en conjunto componían la *sazón*.

En relación con esa riqueza popular de la que tanto podemos aprender, recuerdo sugerencias que anduve haciendo a varios educadores y educadoras en contacto frecuente con trabajadores urbanos y rurales, en el sentido de ir registrando historias, trozos de conversaciones, frases, expresiones, que pudieran servir para análisis semánticos, sintácticos, prosódicos de su discurso. En cierto momento de un esfuerzo como ese, sería posible proponer a los trabajadores,

como si fueran codificaciones, las historias o las frases, o los trozos de discurso, ya estudiados, sobre todo con la colaboración de sociolingüistas, y probar la comprensión que habían tenido los educadores de esas frases o historias presentándola a los trabajadores. Sería un ejercicio de aproximación de las dos sintaxis —la dominante y la popular.

En verdad, en materia de lenguaje hay algo más a lo que quisiera referirme. Algo que jamás acepté, por el contrario, que siempre rechacé: la afirmación o la pura insinuación de que escribir bonito, con elegancia, no es cosa de científico. Los científicos escriben difícil, no bonito. Siempre me ha parecido que el momento estético del lenguaje debe ser perseguido por todos nosotros, no importa si somos científicos rigurosos o no. No hay ninguna incompatibilidad entre el rigor en la búsqueda de la comprensión y del conocimiento del mundo y la belleza de la forma en la expresión de los descubrimientos.

Sería absurdo que la compatibilidad se diera o debiera darse entre la fealdad y el rigor.

No por casualidad mis primeras lecturas de la obra de Gilberto Freyre, en los años cuarenta, me impresionaron tanto, así como hoy releerla también constituye un momento de placer estético.

A mí, desde muy joven, siempre me agradó un discurso sin aristas, no importa si es de un campesino ingenuo frente al mundo o de un sociólogo del porte de Gilberto Freyre. Creo que en este país poca gente ha manejado el lenguaje con el buen gusto con que lo hizo él.

Nunca me olvido del impacto que causaba en adolescentes a quienes yo enseñaba portugués, en los años cuarenta, la lectura que hacía con ellos de trozos de la obra de Gilberto. Casi siempre lo tomaba como ejemplo para hablar de la colocación de los pronombres objetivos en las oraciones, subrayando la belleza de su estilo. Difícilmente, de acuerdo con la gramática o no, Gilberto Freyre escribía una cosa fea.

Fue él quien, en una primera experiencia estética, entre *«ela vinha-se aproximando» y «ela vinha se aproximando»*[60], me hizo optar, sin ninguna dificultad, por la segunda posibilidad, debido a la sonoridad que resulta de la separación del *se* del verbo auxiliar *vinha* que le «da» la libertad de dejarse atraer por la *a* del verbo principal *aproximando*. El *se* de *vinha-se* pasa a ser *s'a* cuando se libera de aquel verbo y como que se arrima a la a de *aproximando*.

No comete pecado contra la seriedad científica quien, rechazando la estrechez y la falta de sabor de la afectación gramatical, jamas dice o escribe «*tinha acabado-se*», o «*se você ver Pedro*» o bien *«houveram muitas pessoas na audiência», o «fazem muitos anos que voltei»*[61].

No comete pecado contra la seriedad científica quien trata bien a la palabra para no herir el oído y el buen gusto de quien lee o escucha su discurso, y no por eso puede ser acusado en forma simplista de «retórico» o de haber caído en la «fascinación de la elegancia lingüística como fin en sí misma». Cuando no acusado de haber sido vencido por la fuerza del disgusto de un parloteo inconsecuente, o señalado como «pretencioso» o «esnob» o visto como ridículamente pomposo en su forma de escribir o de hablar.

Si Gilberto Freyre, por no hablar más que de él, entre nosotros, hubiera creído eso, es decir en la relación entre rigor científico y desprecio por el tratamiento estético del lenguaje, no tendríamos hoy páginas como la que sigue:

> La palabra «Nordeste» es hoy una palabra desfigurada por la expresión «obras del Nordeste», que significa «obras contra las secas». Los *sertãos* de arena seca que rechina bajo los pies. Los *sertãoes* de paisajes duros que roen los ojos. Los mandacarús[62], los vacunos y caballos angulosos. Las sombras leves como almas del otro mundo con miedo del sol.
>
> Pero ese Nordeste de figuras de hombres y de animales que se alargan casi como figuras de El Greco es tan solo un lado del Nordeste. El otro Nordeste. Más viejo que él es el Nordeste de árboles gruesos, de sombras profundas, de bueyes pachorrientos, de gente vigorosa y a veces redondeada casi como Sancho Panza por la miel de caña, por el pescado cocido con mandioca, por el trabajo lento y siempre igual, por los parásitos, por el aguardiente, por el guarapo de caña, por el frijol, por las lombrices, por la erisipela, por el ocio, por las enfermedades que hinchan a las personas, por el propio mal de comer tierra.

Y más adelante: «Un Nordeste oleoso donde en noche de luna parece escurrir un aceite gordo de las cosas y de las personas»[63].

En relación con la *Pedagogía del oprimido*, hubo críticas como las referidas más arriba y también a lo que se consideró la ininteligibilidad del texto. Críticas al lenguaje considerado como casi imposible de entender, y tan rebuscado y elitista que no podía esconder mi «falta de respeto por el pueblo».

Al recordar unas y volver a ver otras de esas críticas, hoy, me acuerdo de un encuentro que tuve en Washington, en 1972, con un grupo de jóvenes interesados en discutir algunos temas del libro.

Había entre ellos un hombre negro, de unos cincuenta años de edad, dedicado a problemas de organización comunitaria. Durante los debates, de vez en cuando, después de una visible dificultad para comprender de uno de los jóvenes, él hablaba para aclarar el punto, y lo hacía siempre muy bien.

Al final de la reunión se acercó a mí y, en forma simpática, me dijo: «Si alguno de esos jóvenes te dice que no te entiende a causa del inglés que hablas, no es cierto. La cuestión es de lenguaje-pensamiento. La dificultad está en que ellos todavía no piensan dialécticamente. Y todavía les falta convivencia con la dureza de la experiencia de los sectores discriminados de la sociedad».

Es interesante también observar que algunas críticas, en inglés, al lenguaje «difícil y esnob» de la *Pedagogía* atribuían alguna responsabilidad a mi amiga Myra Ramas, seria y competente traductora del libro. Myra trabajó con la máxima corrección profesional, con absoluta seriedad. Durante el proceso de traducción del texto, acostumbraba consultar con un grupo de amigos a quienes llamaba por teléfono para preguntar: «¿Tiene sentido esta frase para ti?». Y citaba el trozo que acababa de traducir, sobre el cual tenía dudas. Por otra parte, terminada parte de un capítulo, enviaba copia de la traducción y del original a otros amigos estadounidenses que dominaban el portugués, como el teólogo Richard Shaull, quien prologó la edición estadounidense, solicitándoles sus opiniones y sugerencias.

Yo mismo, que en esa época residía en Cambridge como profesor visitante en Harvard, fui consultado por ella varias veces. Recuerdo su paciente investigación de las diferentes hipótesis que se le ocurrieron para traducir una de mis metáforas, «inédito viable», que finalmente optó por llamar «*untested feasibility*».

Con las limitaciones derivadas de mi carencia de autoridad respecto a la lengua inglesa, debo decir que me siento muy bien en la traducción de Myra. Por eso, frente a los lectores y las lectoras de lengua inglesa, en seminarios y discusiones, he asumido siempre la responsabilidad por las críticas hechas al lenguaje del libro.

Recuerdo también la opinión de un joven de 16 años, hijo de una excelente alumna negra que tuve en Harvard, a quien solicité que leyera la traducción del primer capítulo de la *Pedagogía*, que acababa de llegar de Nueva York. A la semana siguiente me trajo la de ella y la de su joven hijo, a quien había pedido que leyera el texto. «Este texto —decía él— fue escrito sobre mí. Habla de mí». Aun admitiendo que haya tropezado con alguna que otra palabra ajena a su experiencia intelectual de adolescente, eso no le hizo perder la comprensión de la totalidad. Su experiencia existencial en el contexto de la discriminación hizo que desde el principio fuera *simpático* al texto.

Hoy, después de tantos años, con la *Pedagogía* traducida a un sinnúmero de lenguas a través de las cuales ha cubierto prácticamente el mundo, ese tipo de crítica ha disminuido bastante. Pero aún las hay.

Por eso me alargo un poco más sobre la cuestión.

No veo cómo puede ser legítimo que un estudiante o una estudiante, un profesor o una profesora cierre un libro cualquiera, no solo la *Pedagogía del oprimido*, diciendo simplemente que su lectura no es viable porque no entendió claramente el significado de un período. Y sobre todo hacerlo sin haber hecho el menor esfuerzo, sin haber actuado con la seriedad necesaria para quien estudia. Hay muchas personas para quienes detener la lectura de un texto en el momento en que surgen dificultades para su comprensión, a fin de recurrir a instrumentos de trabajo corrientes —diccionarios, incluyendo los de filosofía y ciencias sociales, los etimológicos, los de sinónimos, las enciclopedias, etc.—, es una pérdida de tiempo. No. Por el contrario, el tiempo dedicado a la consulta de diccionarios y enciclopedias para elucidar lo que estamos leyendo es tiempo de estudio, no tiempo perdido. A veces las personas continúan la lectura esperando captar mágicamente, en la página siguiente, el significado de la palabra, si es que aparece de nuevo.

Leer un texto es algo más serio, que exige más. Leer un texto no es «pasear» en forma licenciosa e indolente sobre las palabras. Es

aprender cómo se dan las relaciones entre las palabras en la composición del discurso. Es tarea de sujeto crítico, humilde, decidido.

Leer, como estudio, es un proceso difícil, incluso penoso a veces, pero siempre placentero también. Implica que el lector o la lectora se adentren en la intimidad del texto para aprehender su más profunda significación. Cuanto más hacemos este ejercicio en forma disciplinada, tanto más nos preparamos para que las futuras lecturas sean menos difíciles.

Leer un texto exige de quien lo hace, sobre todo, estar convencido de que las ideologías no han muerto. Por eso mismo, la que permea el texto, o a veces se oculta en él, no es necesariamente la de quien lo lee. De ahí la necesidad de que el lector adopte una postura abierta y crítica, radical y no sectaria, sin la cual cerrará el texto, prohibiéndose aprender algo de él, porque es posible que defienda posiciones antagónicas a las suyas. E, irónicamente, a veces esas posiciones son apenas diferentes.

En muchos casos ni siquiera hemos leído a la autora o al autor: hemos leído acerca de ella o de él y aceptamos las críticas que se les hacen sin ir directamente a sus textos. Las asumimos como nuestras.

El profesor Celso Beisiegel, prorector de la Universidad de São Paulo y uno de los intelectuales más serios del país, me dijo que cierta vez, participando en un grupo de discusión sobre la educación brasileña, oyó decir a uno de los presentes que mis trabajos ya no tenían importancia en el debate nacional acerca de la educación. Curioso, Beisiegelle preguntó: «¿Qué libros de Paulo Freire estudió usted?».

Sin casi silencio después de la pregunta, el joven crítico respondió: «Ninguno. Pero leí sobre él».

Lo fundamental, sin embargo, es que no se critica a un autor o a una autora por lo que se dice sobre él o ella, sino por la lectura seria, dedicada, competente que hacemos de sus textos. Sin que esto signifique que no debemos leer lo que se ha dicho y se dice sobre él o ella, también.

Finalmente, la práctica de leer textos seriamente termina por ayudamos a aprender cómo la lectura, como estudio, es un proceso amplio, que exige tiempo, paciencia, sensibilidad, método, rigor, decisión y pasión por conocer.

Sin necesariamente referirme a los autores o a las autoras de críticas ni tampoco a los capítulos de la *Pedagogía* a que se refieren las restricciones, continuaré el ejercicio de ir tomando aquí y allá algún juicio frente al cual debo pronunciarme, o rehacer un pronunciamiento anterior.

Uno de esos juicios, que viene de los años setenta, es el que me toma precisamente por lo que critico y combato, es decir, me toma por arrogante, elitista, «invasor cultural», es decir alguien que no respeta la identidad popular, de clase, de las clases populares —trabajadores rurales y urbanos—. En el fondo ese tipo de crítica, dirigido a mí, con base en una comprensión distorsionada de la concientización y en una visión profundamente ingenua de la práctica educativa —vista como práctica neutra, al servicio del bienestar de la humanidad—, no es capaz de percibir que una de las bellezas de esta práctica es precisamente que no es posible vivirla sin correr riesgo. El riesgo de no ser coherentes, de decir una cosa y hacer otra, por ejemplo. Yes precisamente su politicidad, su imposibilidad de ser neutra, lo que exige del educador o de la educadora su eticidad. La tarea de la educadora o del educador sería demasiado fácil si se redujera a la enseñanza de contenidos que ni siquiera necesitarían ser manejados y «transmitidos» en forma aséptica, porque en cuanto contenidos de una ciencia neutra serían asépticos en sí. En ese caso el educador no tendría por qué preocuparse o esforzarse, por lo menos, por ser decente, ético, a no ser con respecto a su capacitación. Sujeto de una práctica neutra, no tendría otra cosa que hacer que «transferir conocimiento» igualmente neutro.

No es eso lo que ocurre en la realidad. No hay ni ha habido jamás una práctica educativa, en ningún espacio-tiempo, comprometida únicamente con ideas preponderantemente abstractas e intocables. Insistir en eso y tratar de convencer a los incautos de que esa es la verdad es una práctica política indiscutible con que se intenta suavizar una posible rebeldía de las víctimas de la injusticia. Tan política como la otra, la que no esconde, sino que por el contrario proclama su politicidad.

Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con

rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado, el derecho a tener el deber de «pelear» por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no solo aprender la sintaxis del verbo haber, y por el otro el respeto mutuo.

Respetar a los educandos, sin embargo, no significa mentirles sobre mis sueños, decirles con palabras o gestos o prácticas que el espacio de la escuela es un lugar «sagrado» donde solamente se estudia, y estudiar no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo de afuera; ocultarles mis opciones, como si fuera «pecado» preferir, optar, romper, decidir, soñar. Respetarlos significa, por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola; por el otro, mostrarles otras posibilidades de opción mientras les enseño, no importa qué…

Y que no se diga que si soy profesor de biología no puedo alargarme en otras consideraciones, que debo enseñar solo biología, como si el fenómeno vital pudiera comprenderse fuera de la trama histórico-social, cultural y política. Como si la vida, la pura vida, pudiera ser vivida igual en todas sus dimensiones en la *favela*[33], en el *cortiço*[34] o en una zona feliz de los «Jardines»[35] de São Paulo. Si soy profesor de biología debo, obviamente, enseñar biología, pero al hacerlo no puedo separarla de esa trama.

Es la misma reflexión que nos imponemos con relación a la alfabetización. Quien busca un curso de alfabetización de adultos quiere aprender a escribir y a leer frases y palabras, quiere alfabetizarse. Pero la lectura y la escritura de las palabras pasa por la lectura del mundo. Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra. La enseñanza de la lectura y de la escritura de la palabra a la que falte el ejercicio crítico de la lectura y la relectura del mundo es científica, política y pedagógicamente manca.

¿Que existe el riesgo de influir en los alumnos? No es posible vivir, mucho menos existir, sin riesgos. Lo fundamental es preparamos para saber correrlos bien.

Cualquiera que sea la calidad de la práctica educativa, autoritaria o democrática, es siempre directiva.

Sin embargo, en el momento en que la directividad del educador o de la educadora interfiere con la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando en forma restrictiva, entonces la directividad necesaria se convierte en manipulación, en autoritarismo.

Manipulación y autoritarismo practicados por muchos educadores que, diciéndose progresistas, la pasan muy bien.

Mi cuestión no es negar la politicidad y la directividad de la educación, tarea por lo demás imposible de convertir en acto, sino, asumiéndolas, vivir plenamente la coherencia de mi opción democrática con mi práctica educativa, igualmente democrática.

Mi deber ético, en cuanto uno de los sujetos de una práctica imposiblemente neutra —la educativa—, es expresar mi respeto por las diferencias de ideas y de posiciones. Mi respeto incluso por las posiciones antagónicas a las mías, que combato con seriedad y pasión.

Sin embargo, decir cavilosamente que no existen no es científico ni ético.

Criticar la arrogancia, el autoritarismo de intelectuales de izquierda o de derecha, en el fondo igualmente reaccionarios, que se consideran propietarios, los primeros del saber revolucionario, y los segundos del saber conservador; criticar el comportamiento de universitarios que pretenden concientizar a trabajadores rurales y urbanos sin concientizarse también con ellos; criticar un indisimulable aire de mesianismo, en el fondo ingenuo, de intelectuales que en nombre de la liberación de las clases trabajadoras imponen o buscan imponer la «superioridad» de su saber académico a las «masas incultas», esto lo he hecho siempre. Y de esto hablé casi exclusivamente en la *Pedagogía del oprimido*. Y de esto hablo ahora, con la misma fuerza, en la *Pedagogía de la esperanza*.

Una de las diferencias sustantivas, sin embargo, entre mí y los autores de esas críticas que se me hacen es que para mí el camino para la superación de esas prácticas está en la superación de la ideología autoritariamente elitista; está en el ejercicio difícil de las virtudes de la humildad, la coherencia, la tolerancia, por parte del o de la intelectual progresista. De la coherencia que va reduciendo la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos.

Para ellos y ellas, críticos y críticas, el camino está en la imposible negación de la politicidad de la educación, de la ciencia, de la tecnología.

«La teoría del aprendizaje de Freire —se dijo más o menos en los años setenta— está subordinada a propósitos sociales y políticos y una teoría así se expone al riesgo de la manipulación», como si fuera posible una práctica educativa en que profesores y profesoras, alumnos

y alumnas, pudieran estar absolutamente exentos del riesgo de la manipulación y de sus consecuencias. Como si fuera o hubiera sido alguna vez posible, en algún tiempo-espacio, la existencia de una práctica educativa distante, fría, indiferente, en relación con «propósitos sociales y políticos».

Lo que se exige éticamente a los educadores y las educadoras es que, coherentes con su sueño democrático, respeten a los educandos, y por eso mismo no los manipulen nunca.

De ahí la cautela vigilante con que deben actuar, con que deben vivir intensamente su práctica educativa; de ahí que sus ojos deban estar siempre abiertos, sus oídos también, su cuerpo entero abierto a las trampas de que está lleno el llamado «currículum oculto». De ahí la exigencia que deben imponerse de ir tornándose cada vez más tolerantes, de ir poniéndose cada vez más transparentes, de ir volviéndose cada vez más críticos, de ir haciéndose cada vez más curiosos.

Cuanto más tolerantes, cuanto más transparentes, cuanto más críticos, cuanto más curiosos y humildes sean, tanto más auténticamente estarán asumiendo la práctica docente. En una perspectiva así, indiscutiblemente progresista, mucho más posmoderna que moderna, según entiendo la posmodernidad, y nada «modernizadora», enseñar no es simplemente transmitir conocimientos en torno al objeto o contenido. Transmisión que se hace en su mayor parte a través de la pura descripción del concepto del objeto, que los alumnos deben memorizar mecánicamente. Enseñar, siempre desde el punto de vista posmodernamente progresista de que hablo aquí, no puede reducirse a un mero enseñar a los alumnos a aprender a través de una operación en que el objeto del conocimiento fuese el acto mismo de aprender. Enseñar a aprender solo es válido —desde ese punto de vista, repítase— cuando los educandos aprenden a aprender al aprender la razón de ser del objeto o del contenido. Enseñando biología u otra disciplina cualquiera es como el profesor enseña a los alumnos a aprender.

En la línea progresista, por lo tanto, enseñar implica que los educandos, «penetrando» en cierto sentido el discurso del profesor, se apropien de la significación profunda del contenido que se está enseñando. El acto de enseñar vivido por el profesor o la profesora va

desdoblándose, por parte de los educandos, en el acto de conocer lo enseñado.

A su vez, el profesor o la profesora solo enseñan en términos verdaderos en la medida en que conocen el contenido de lo que enseñan, es decir, en la medida en que se lo apropian, en que lo aprehenden. En este caso, al enseñar reconocen el objeto ya conocido. En otras palabras, rehacen su cognoscitividad en la cognoscitividad de los educandos. Enseñar es así la forma que adopta el acto de conocimiento que el profesor o la profesora necesariamente realizan a fin de saber lo que enseñan para provocar también en los alumnos su acto de conocimiento. Por eso enseñar es un acto creador, un acto crítico y no mecánico. La curiosidad de profesores y alumnos, en acción, se encuentra en la base del enseñar-aprender.

Enseñar un contenido por la apropiación o la aprehensión de este por parte de los educandos exige la creación y el ejercicio de una seria disciplina intelectual que debe ir forjándose desde el nivel preescolar. Pretender la inserción crítica de los educandos en la situación educativa, en cuanto situación de conocimiento, sin esa disciplina es una espera vana. Pero así como no es posible enseñar a aprender sin enseñar cierto contenido a través de cuyo conocimiento se aprende a aprender, tampoco se enseña la disciplina de que hablo a no ser en y por la práctica cognoscitiva de la que los educandos van volviéndose sujetos cada vez más críticos.

III

En la constitución de esa necesaria disciplina no hay lugar para la identificación del acto de estudiar, de aprender, de conocer, de enseñar, como un puro entretenimiento, una especie de juego con reglas flojas o sin reglas, ni tampoco como un quehacer insípido, desagradable, fastidioso. El acto de estudiar, de aprender, de conocer es difícil, sobre todo exigente, pero placentero, como siempre nos advierte Georges Snyders[64]. Es preciso pues que los educandos descubran y sientan la alegría que hay en él, que forma parte de él y que está siempre dispuesta a invadir a cuantos se entreguen a él.

El papel testimonial del profesor en la gestación de esa disciplina es enorme. Aquí una vez más su autoridad, de la que su competencia es una parte, desempeña una función importante. Un profesor que no toma en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y enseña mallo que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por consiguiente, se anula como profesor.

Pero por otro lado esa disciplina no puede ser resultado de un trabajo que el profesor haga en los alumnos. Si bien requiere la presencia determinante del profesor o la profesora, su orientación, su estímulo, su autoridad, esa disciplina tiene que ser *construida y asumida* por los alumnos.

Me siento obligado a repetir, para enfatizar mi posición, que la práctica democrática en coherencia con mi discurso democrático, que habla de mi opción democrática, no me obliga al silencio en torno a mis sueños, así como tampoco la crítica necesaria a lo que Amílcar Cabral[65] llama «negatividades de la cultura» me convierte en un «invasor elitista» de la cultura popular. La crítica y el esfuerzo por superar esas «negatividades» son no solo recomendables sino indispensables. En el fondo esto tiene que ver con el pasaje del

conocimiento en el plano del «saber de experiencia vivida», del sentido común, al conocimiento resultante de procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles. Y realizar esa superación es un derecho que las clases populares tienen. De ahí que, por ejemplo, negar a los campesinos, en nombre del respeto a su cultura, la posibilidad de ir más allá de sus creencias en torno a sí mismos en el mundo y a sí mismos con el mundo revele una ideología profundamente elitista. Es como si descubrir la razón de ser de las cosas y tener de ellas un conocimiento cabal fuera o debiera ser privilegio de las elites. A las clases populares les bastaría con el «creo que es», en torno al mundo.

Lo que no es posible —me repito ahora— es la falta de respeto al sentido común; lo que no es posible es tratar de superarlo sin, partiendo de él, pasar por él.

Desafiar a los educandos en relación con lo que les parece su acierto es un deber de la educadora o el educador progresistas. ¿Qué clase de educador sería si no me sintiera movido por el impulso que me hace buscar, sin mentir, argumentos convincentes en defensa de los sueños por los que lucho? En la defensa de la razón de ser de la esperanza con que actúo como educador.

Lo que no es lícito hacer es esconder verdades, negar informaciones, imponer principios, castrar la libertad del educando o castigarlo, no importa cómo, si no acepta mi discurso, por las razones que sea; si rechaza mi utopía. Eso sí me haría caer, incoherentemente, en el sectarismo destructor que critiqué duramente ayer, en la *Pedagogía del oprimido*, y critico hoy al revisitarla en la *Pedagogía de la esperanza*.

Estas consideraciones me traen a otro punto, directamente ligado a ellas, en torno del cual he sufrido igualmente reparos que me parece deben ser reparados también. Me refiero a la insistencia con que desde hace largo tiempo defiendo la necesidad que tenemos, educadoras y educadores progresistas, de jamás subestimar o negar los saberes de experiencia vivida con que los educandos llegan a la escuela o a los centros de educación informal. Es evidente que hay diferencias en la forma de lidiar con esos saberes, si se trata de uno u otro de los casos citados anteriormente. Sin embargo, en cualquiera de ellos, subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia sociocultural es al mismo tiempo un error científico y expresión inequívoca de la

presencia de una ideología elitista. Tal vez sea realmente un fondo ideológico escondido, oculto, que por un lado opaca la realidad objetiva y por el otro hace miopes a los negadores del saber popular al inducirlos al error científico. En última instancia, es esa «miopía» lo que, constituyéndose en obstáculo ideológico, provoca el error epistemológico.

Ha habido diferentes formas de comprensión negativa, y en consecuencia de crítica, a esta defensa del saber popular en la que hace tanto me empeño. Negación del saber popular tan discutible como su mitificación, como su exaltación, de naturaleza «basista». Basismo y elitismo, tan sectarios que prisioneros *de* su verdad y *en* su verdad, se vuelven incapaces de ir más allá de sí mismos.

Una de esas maneras de hacer la crítica de la defensa que vengo haciendo de los saberes de experiencia vivida, que con frecuencia se repite todavía hoy, para mi legítimo asombro, es la que sugiere o afirma que en el fondo propongo que el educador debe quedar girando, junto con los educandos, en torno a su saber de sentido común, cuya superación no se intentaría siquiera, y la crítica de este tenor concluye victoriosa subrayando el obvio fracaso de esa comprensión ingenua. Atribuida a mí —la de la defensa del giro incansable en torno al saber de sentido común.

Pero en verdad yo nunca he afirmado, ni siquiera insinuado, tamaña «inocencia».

Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos —ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular— traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros.

Ese es, por lo demás, uno de los temas fundamentales de la etnociencia[36] hoy: cómo evitar la dicotomía entre esos saberes, el popular y el erudito, o cómo comprender y experimentar la dialéctica entre lo que Snyders[66] llama «cultura primera» y «cultura elaborada».

Respetar esos saberes de los que tanto hablo, para ir más allá de ellos, jamás podría significar —en una lectura seria, radical, y por lo tanto crítica, jamás sectaria, rigurosa, bien hecha, competente, de mis textos— que el educador o la educadora deban seguir apegados a ellos, a esos saberes de experiencia vivida.

El respeto a esos saberes se inserta en el horizonte mayor en que se generan —el horizonte del contexto cultural—, que no se puede entender fuera de su corte de clase, incluso en sociedades tan complejas que la caracterización de ese corte es menos fácil de captar.

Así, pues, el respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural. La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. «Su» mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo.

Mi preocupación por el respeto debido al mundo local de los educandos continúa generando, para mi asombro, de vez en cuando, nuevas críticas que me ven sin rumbo, perdido y sin salida en los estrechos horizontes de la localidad. Una vez más, esas críticas son resultado de lecturas mal hechas de mis textos o de lecturas de textos sobre mi trabajo, escritos por quienes me leyeron igualmente mal, en forma incompetente, o no me leyeron.

Yo merecería no solo esas, sino otras críticas incluso contundentes, si en lugar de defender el contexto local de los educandos como punto de partida para el ensanchamiento de su comprensión del mundo me pusiera a defender una posición «focalista». Una posición en que, perdiéndose la inteligencia dialéctica de la realidad, no se fuera capaz de percibir las relaciones contradictorias entre las partes y la totalidad. Habríase incurrido así en aquel error criticado en cierto momento de este texto por campesinos a través de la relación que hacían entre la *sal*, como parte, como uno de los ingredientes de la *sazón*, y esta como *totalidad*.

Jamás fue eso lo que hice o propuse a lo largo de mi práctica de educador, que me viene proporcionando la práctica de pensar en ella, y de la que ha resultado todo lo que he escrito hasta ahora.

Para mí viene siendo difícil, incluso imposible, entender la interpretación de mi respeto a lo *local*, como negación de lo *universal*. De lo local o de lo regional. Por ejemplo, no entiendo cómo, cuando acertadamente se critican las posiciones que «ahogan» o «suprimen»

la totalidad en la localidad —focalismo para mí— se da como ejemplo el «universo vocabular mínimo», categoría que uso en mi comprensión general de la alfabetización.

El «universo vocabular mínimo» emerge naturalmente de la investigación necesaria que se hace; fundándonos en él es como elaboramos el programa de alfabetización. Pero yo nunca dije que el programa que ha de elaborarse dentro de ese universo vocabular tenía que quedar absolutamente adscrito a la realidad local. Si lo hubiera dicho no tendría del lenguaje la comprensión que tengo, revelada no solo en trabajos anteriores, sino en este ensayo también. Más aún, no tendría una forma dialéctica de pensar.

Sin muchos comentarios, remito al lector o a la lectora a *La educación como práctica de la libertad*, en cualquiera de sus ediciones. Se trata de la última parte del libro, en que hago un análisis de las diecisiete palabras generadoras escogidas del «universo vocabular» investigado en el estado de Río de Janeiro y que se aplicarían también en Guanabara, como se llamaba en aquella época Río[37]. La simple lectura de las páginas, me parece, aclara el equívoco de tal crítica.

Creo que lo fundamental es dejar claro o ir dejando claro para los educandos una cosa obvia: lo regional surge de lo local igual que lo nacional surge de lo regional, lo continental de lo nacional y lo mundial de lo continental.

Así como es un error permanecer adherido a lo local, perdiendo la visión del todo, también es un error flotar sobre el todo sin referencia a lo local de origen.

Al volver de visita a Brasil en 1979, declaré en una entrevista que mi recifecidad explicaba mi pernambucanidad, que esta aclaraba mi nordestinidad, la que a su vez arrojaba luz sobre mi brasilidad; mi brasilidad elucidaba mi latinoamericanidad y esta por su parte me hacía un hombre del mundo.

Ariano Suassuna se convirtió en un escritor universal no a partir del universo sino a partir de Taperuá[38].

«El análisis crítico por parte de grupos populares de su forma de estar siendo en el mundo de la cotidianidad más inmediata, la de su *tabanca*», digo en *Cartas a Guiñé Bissau* (publicado en 1977, página 59), «y la percepción de la razón de ser de los hechos que se dan en ella nos lleva a *sobrepasar los horizontes estrechos de la tabanca, o*

incluso de la zona, para alcanzar la *visión global* de la realidad, indispensable para la comprensión de la propia tarea de reconstrucción nacional».

Pero volviendo a la parte más remota, mi primer libro, *La educación como práctica de la libertad*, concluido en 1965 y publicado en 1967, en la página 114, comentando el proceso de creación de las codificaciones, digo:

> Estas situaciones funcionan como un desafío a los grupos. Son situaciones-problema codificadas, que guardan en sí elementos que serán descodificados por los grupos con la colaboración del coordinador. El debate en torno a ellas, como el que se hace con las que nos dan el concepto antropológico de cultura, irá llevando a los grupos a concientizarse para que concomitantemente se alfabeticen.
>
> Son *situaciones locales* [el subrayado es actual] que sin embargo abren perspectivas para el análisis de *problemas nacionales* y regionales.

«La palabra escrita —dice Platón— no puede defenderse cuando es mal entendida»[67].

No pueden responsabilizarme, debo decir, por lo que se diga o se haga en mi nombre contrariamente a lo que hago y digo; no vale afirmar, como lo hizo alguna vez alguien, con rabia: «Quizás usted no haya dicho esto, pero personas que se dicen discípulas suyas lo dijeron». Sin pretender, ni siquiera de lejos, parecerme a Marx —no porque ahora de vez en cuando digan que ya está superado, sino por el contrario, precisamente porque para mí no lo está, y solo es preciso revisarlo—, me siento inclinado a citar una de sus cartas, aquella en que, irritado con inconsecuentes «marxistas» franceses, dice: «Lo único que sé es que no soy marxista»[68].

Y ya que cité a Marx aprovecho para comentar críticas que me hicieron en los años setenta y que se decían marxistas. Algunas de ellas, como lamentablemente no es raro que ocurra, pasaban por alto dos puntos fundamentales: 1) que yo no había muerto; 2) que no había escrito solamente la *Pedagogía del oprimido*, y menos aún solamente *La educación como práctica de la libertad*, y por lo tanto era imposible generalizar a todo un pensamiento la crítica hecha a un

momento de él. Algunas de ellas eran válidas si se centraban en el texto *a* o *b*, pero incorrectas si se extendían a la totalidad de mi obra.

Una de esas críticas, al menos aparentemente más formal, mecanicista, que dialéctica, se sorprendía de que yo no hiciera referencia a las clases sociales, y sobre todo de que no afirmara que «la lucha de clases es el motor de la historia». Le parecía raro que en lugar de las clases sociales yo trabajara con el concepto vago del oprimido.

En primer lugar, me parece imposible que después de la lectura de la *Pedagogía del oprimido*, empresarios y trabajadores, rurales y urbanos, hayan llegado a la conclusión de que eran, los primeros, trabajadores, y los segundos, empresarios. Y esto porque la vaguedad del concepto de oprimido los había dejado tan confusos e indecisos que los empresarios vacilaban sobre si debían o no continuar disfrutando del «plusvalor», y los trabajadores sobre el derecho de huelga como instrumento fundamental para la defensa de sus intereses.

Recuerdo ahora un texto que leí, en 1981, recién llegado del exilio, de una joven obrera paulista que preguntaba, y a continuación respondía: «¿Quién es el pueblo?». «El que no pregunta quién es el pueblo».

Sin embargo, la primera vez que leí una de esas críticas me impuse algunas horas de relectura del libro, contando las veces en que, en el texto entero, hablaba de clases sociales. Pasé las dos docenas. No era raro que en una página mencionara dos o tres veces las clases sociales. Solo que hablaba de clases sociales no como quien usa un lugar común o como temeroso de un posible inspector o censor ideológico que me vigilase y a quien tuviera que rendir cuentas. Los autores o las autoras de tales críticas, en general, aunque no siempre fuera explícito, se incomodaban principalmente con algunos puntos: la ya referida vaguedad del concepto de oprimido, como el de pueblo; la afirmación que hago en el libro de que el oprimido, al liberarse, libera al opresor; el no haber declarado, como ya señalé, que la lucha de clases es el motor de la historia; el tratamiento que daba al individuo, sin aceptar su reducción a un puro reflejo de las estructuras socioeconómicas; el tratamiento de la conciencia; la importancia acordada a la subjetividad; el papel de la concientización que en la *Pedagogía del oprimido* supera, en términos de criticidad, la que se le había atribuido en *La educación como práctica de la libertad*; la afirmación de que la «adherencia» a la realidad en que se encuentran las grandes masas

campesinas de América Latina exige que la *conciencia de clase oprimida* pase, si no antes por lo menos concomitantemente, por la conciencia de *hombre oprimido*.

Esos puntos nunca fueron abordados al mismo tiempo, sino que eran señalados ya uno, ya otro, en críticas escritas u orales, en seminarios y debates, en Europa, en los Estados Unidos, en Australia, en América Latina.

Ayer hablaba de clases sociales con la misma independencia y conciencia del acierto con que hablo de ellas hoy. Es posible, sin embargo, que muchas o muchos de los que en los años setenta me exigían la constante repetición explícita del concepto quieran exigirme hoy lo contrario: que elimine las dos docenas de veces que lo utilicé, porque «ya no hay clases sociales, y sus conflictos también desaparecieron con ellas». De ahí que al lenguaje de la posibilidad, que comporta la utopía como sueño posible, prefieran el discurso neoliberal, «pragmático», según el cual debemos adecuarnos a los hechos tal como se están dando, como si no pudieran darse de otra forma, como si no debiésemos luchar, precisamente por ser mujeres y hombres, para que se den de otra manera.

Nunca entendí que las clases sociales, la lucha entre ellas, pudieran explicar todo, hasta el color de las nubes un martes al atardecer, de ahí que jamás haya dicho que la lucha de clases, en el mundo moderno, era o es el motor de la historia. Pero por otra parte aún hoy, y posiblemente todavía por mucho tiempo, no es posible entender la historia sin las clases sociales, sin sus intereses en choque.

La lucha de clases no es el motor de la historia, pero ciertamente es *uno* de ellos.

Como un hombre insatisfecho con el mundo de injusticias que está ahí, al que el discurso «pragmático» me sugiere simplemente que me adapte, es obvio que debo, hoy tanto como ayer, estar atento a las relaciones entre táctica y estrategia. Una cosa es llamar la atención de los militantes que continúan luchando por un mundo menos feo —sobre la necesidad de que sus tácticas primero, no contradigan su estrategia, sus objetivos, su sueño; segundo de que esas tácticas, en cuanto camino de realización del sueño estratégico, se dan, se hacen, se realizan en la historia, y por eso cambian— y otra es decir simplemente que ya no hay por qué soñar. Soñar no es solo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-

social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir.

Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el *sueño* también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.

Por eso vengo insistiendo, desde la *Pedagogía del oprimido*, en que no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres. La utopía implica esa denuncia y ese anuncio, pero no permite que se agote la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora un nuevo presente. La nueva experiencia de sueño se instaura en la misma medida en que la historia no se inmoviliza, no *muere*. Por el contrario, continúa.

La comprensión de la historia como *posibilidad* y no *determinismo* a la que he hecho referencia en este ensayo sería ininteligible sin el *sueño*, así como la concepción *determinista* se siente incompatible con él, y por eso lo niega.

Es así que en el primer caso el papel histórico de la subjetividad es relevante, mientras que en el segundo está minimizado o negado. De ahí que en el primero se reconozca la importancia de la educación, que si bien no puede todo sí puede algo, mientras que en el segundo se subestima.

En realidad, siempre que se considere el futuro como algo dado de antemano, ya considerándolo como una pura repetición mecánica del presente, con cambios apenas adverbiales, ya porque será lo que tenía que ser, no hay lugar para la utopía, es decir para el sueño, para la opción, para la decisión, para la espera en la lucha, única en que existe la esperanza. No hay lugar para la educación, solo para el adiestramiento.

Como proyecto, como diseño del «mundo» diferente, menos feo, el sueño es tan necesario para los sujetos políticos, transformadores del mundo y no adaptables a él, como fundamental es para el trabajador —permítaseme la repetición— proyectar en su cerebro lo que va a hacer, antes de la ejecución.

Por eso, desde el punto de vista de los intereses de las clases dominantes, cuanto menos las dominadas sueñen el *sueño* del que hablo en la forma confiada en que hablo, cuanto menos ejerciten el aprendizaje político de comprometerse con una utopía, cuanto más se abran a los discursos «pragmáticos», tanto mejor dormirán ellas, las clases dominantes.

La modernidad de algunos sectores de las clases dominantes, cuya posición supera de lejos la postura de las viejas y retrógradas dirigencias de los llamados «capitanes de la industria» de otrora, no podría, pese a todo, modificar su naturaleza de clase.

Pero eso no significa que las clases trabajadoras, en mi opinión, deban cerrarse sectariamente a la ampliación de espacios democráticos que puede resultar de un nuevo tipo de relaciones entre ellas y las clases dominantes. Lo importante sin embargo es que las clases trabajadoras continúen aprendiendo en la práctica misma de su lucha a establecer los límites para sus concesiones, vale decir, que enseñen a las clases dominantes los límites en que pueden moverse.

Por último, las relaciones entre las clases son un hecho político que genera un saber de clase, que exige una lucidez indispensable en el momento de la elección de las mejores tácticas a utilizar y que, variando históricamente, deben estar en consonancia con los objetivos estratégicos.

Eso, en realidad, no se aprende en cursos de especialización. Eso se aprende y se enseña en el momento histórico mismo en que la necesidad impone a las clases sociales la búsqueda ineludible de una relación mejor en el tratamiento de sus intereses antagónicos. En esos momentos históricos, como el que vivimos hoy en el país y fuera de él, es la realidad misma la que grita, advirtiendo a las clases sociales la urgencia de nuevas formas de encuentro para la búsqueda de soluciones impostergables. La práctica de la búsqueda de esos nuevos encuentros, o la historia de esa práctica, de esta tentativa, puede convertirse en objeto o contenido de estudio para dirigencias obreras, no solo en cursos de historia de las luchas de los trabajadores sino también en cursos teórico-prácticos, posteriormente, de formación de dirigencias obreras. Es lo que estamos viviendo hoy, en el seno de la aterradora crisis en que nos debatimos y en que ha habido momentos de alto nivel en las discusiones entre clases dominantes y clases trabajadoras. Por eso cuando dicen que estamos viviendo otra historia,

en la que las clases sociales están desapareciendo, y con ellas sus conflictos, y que el socialismo se pulverizó en los escombros del muro de Berlín, yo por lo menos no lo creo.

Los discursos neoliberales, llenos de «modernidad», no tienen la fuerza suficiente para acabar con las clases sociales y decretar la inexistencia de intereses antagónicos entre ellas, igual que no tienen fuerza para acabar con los conflictos y la lucha entre ellas. Lo que ocurre es que la lucha es una categoría histórica. Y por eso mismo tiene historicidad. Cambia de espacio-tiempo a espacio-tiempo. La lucha no niega la posibilidad de acuerdos, de arreglos entre las partes antagónicas. Los acuerdos también forman parte de la lucha.

Hay momentos históricos en que la supervivencia del todo social plantea a las clases la necesidad de entenderse, lo que no significa, repitamos, que estemos viviendo un nuevo tiempo histórico vacío de clases sociales y de sus conflictos. Un nuevo tiempo histórico sí, pero en el que las clases sociales continúan existiendo y luchando por intereses propios.

En lugar de la simple acomodación «pragmática» se impone a las dirigencias trabajadoras la creación de ciertas cualidades o virtudes sin las cuales se les hace cada vez más difícil luchar por sus derechos.

La afirmación de que el «discurso ideológico» es una especie de incompetencia natural de las izquierdas, que insisten en hacerlo cuando ya no hay ideologías y además, según dicen, ya nadie quiere oírlo, es un discurso ideológico y mañoso de las clases dominantes. Lo superado no es el discurso ideológico sino el discurso fanático, inconsecuente, repetición de lugares comunes, que jamás debió haber sido pronunciado. Lo que se va volviendo cada vez menos viable, felizmente, es la incontinencia verbal, el discurso que se pierde en una retórica agotadora que ni siquiera tiene sonoridad y ritmo.

Cualquier progresista que, inflamado o inflamada, insista, a veces con voz trémula, en esa práctica, poco o nada estará contribuyendo al avance político que necesitamos. Pero de ahí a proclamar la era del discurso neutro, ¡no!

Me siento absolutamente en paz al entender que el desmoronamiento del llamado «socialismo realista» no significa, por un lado, que el socialismo en sí haya demostrado ser inviable y, por el otro, que la excelencia del capitalismo haya quedado demostrada.

Qué excelencia será esa que puede «convivir con más de mil millones de habitantes del mundo en desarrollo que viven en la pobreza»[69], por no decir en la miseria. Por no hablar tampoco de la casi indiferencia con que convive, con bolsones de pobreza y de miseria en su propio cuerpo, el mundo desarrollado. Qué excelencia será esa que duerme en paz con la presencia de un sinnúmero de hombres y mujeres cuyo hogar es la calle, y todavía dice que es culpa de ellos y ellas estar en la calle. Qué excelencia será esa que poco o nada lucha contra las discriminaciones de sexo, de clase, de raza, como si negar lo diferente, humillarlo, ofenderlo, menospreciarlo, explotarlo, fuera un derecho de los individuos o de las clases, de las razas o de un sexo en posición de poder sobre el otro. Qué excelencia será esa que registra tranquilamente en las estadísticas los millones de niños que llegan al mundo y no se quedan, y cuando se quedan se van temprano, en la infancia todavía, y si son más resistentes y consiguen quedarse, pronto se despiden del mundo.

> Cerca de 30 millones de niños de menos de 5 años mueren cada año por causas que normalmente no serían fatales en países desarrollados. Cerca de 110 millones de niños en el mundo entero (casi 20 por ciento del grupo de edad) no reciben educación primaria. Más del 90 por ciento de esos niños vive en países de ingreso bajo y bajo medio[70].

Por otro lado, la UNICEF afirma que:

> si se mantienen las tendencias actuales, más de 100 millones de niños morirán de enfermedades y desnutrición en los noventa. Las causas de esas muertes pueden contarse con los dedos. Casi todos morirán de enfermedades que en otros tiempos fueron bastante conocidas en las naciones industrializadas. Morirán resecos por la deshidratación, sofocados por la neumonía, infectados por el tétanos o por el sarampión o asfixiados por la tos ferina. Esas cinco enfermedades muy comunes, todas relativamente fáciles y baratas de prevenir o tratar, serán responsables de más de dos tercios de las muertes

> infantiles o más de la mitad de toda la desnutrición infantil de la próxima década.

Y afirma además el informe de la unicef:

> que para plantear el problema en una perspectiva global, los costos adicionales, incluyendo un programa para evitar la gran mayoría de las muertes y la subnutrición infantil en los próximos años, deberán ascender aproximadamente a 2500 millones de dólares por año, a fines de los noventa. Es una cantidad similar [dice atónito el informe] a la que las compañías estadounidenses vienen gastando anualmente para promover la venta de cigarros[71].

Qué excelencia será esa que, en el Nordeste brasileño, convive con una exacerbación tal de la miseria que más parece ficción: niños, niñas, mujeres, hombres, disputándose las sobras con perros hambrientos, trágicamente, animalescamente, en los grandes basureros de la periferia de las ciudades, para poder comer. Y São Paulo no se libra de la experiencia de esa miseria.

Qué excelencia será esa que parece no ver a los niños panzones, devorados por los parásitos, a las mujeres desdentadas que a los 30 años parecen viejas encorvadas, a los hombres quebrados, la disminución del porte de poblaciones enteras. Cincuenta y dos por ciento de la población de Recife vive en *favelas*, víctima fácil de la intemperie, de las enfermedades que se abaten sin dificultad sobre los cuerpos debilitados. Qué excelencia será esa que viene sancionando el asesinato frío y cobarde de campesinos y campesinas sin tierra, porque luchan por el derecho a su palabra y a su trabajo ligado a la tierra y expoliado por las clases dominantes de los campos.

Qué excelencia será esa que no se conmueve con el exterminio de niñas y niños en los grandes centros urbanos brasileños; que «prohíbe» que 8 millones de niños del pueblo asistan a la escuela; que «expulsa» de las escuelas a gran parte de los que consiguen entrar y llama a todo eso «modernidad capitalista».

Para mí, por el contrario, lo que no servía en la experiencia del llamado «socialismo realista», en términos preponderantes, no era el sueño socialista, sino el marco autoritario —que lo contradecía y del

que Marx y Lenin también tienen su parte de culpa, y no solo Stalin—, así como lo positivo de la experiencia capitalista no era y no es el sistema capitalista, sino el marco democrático en que se encuentra.

En ese sentido también el desmoronamiento del mundo socialista autoritario —que en muchos aspectos viene siendo una especie de oda a la libertad y viene dejando estupefactas, atónitas, desconcertadas y perdidas a muchas mentes antes bien comportadas— nos ofrece la posibilidad extraordinaria, aunque difícil, de continuar *soñando* y luchando por el *sueño* socialista, depurándolo de sus distorsiones autoritarias, de sus disgustos totalitarios, de su ceguera sectaria. Para mí, por eso, dentro de algún tiempo la lucha democrática contra la malignidad del capitalismo se hará incluso más fácil. Lo que se hace necesario es superar, entre muchas otras cosas, la certeza excesiva con que muchos marxistas se declaraban *modernos* y, asumiendo la humildad frente a las clases populares, volvemos *posmodernamente* menos seguros de nuestras certezas. Progresistamente posmodernos.

Veamos rápidamente otros puntos antes aludidos.

> Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de estos a la violencia de aquellos se encuentra infundida del anhelo de búsqueda del derecho de *ser*.
>
> Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión.
>
> Es por esto por lo que solo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Estos, en tanto *clase* [el énfasis es actual] que oprime, no pueden liberar, ni liberarse[72].

La primera observación que haría respecto a esta cita de un momento de la *Pedagogía del oprimido* es que en ese momento dejo muy claro de quién hablo cuando hablo de opresor y oprimido.

En el fondo, o tal vez podría decir alrededor, no solo del trozo citado sino del libro entero, como no podría dejar de ser, está oculta, e incluso no oculta sino clara, explícita, una antropología, cierta comprensión o visión del ser humano gestando su naturaleza en la

propia historia, de la que necesariamente se toma sujeto y objeto. Es precisamente una de las connotaciones de esa naturaleza, constituyéndose social e históricamente, lo que fundamenta no solo la afirmación hecha en el trozo citado, sino la base, estoy seguro de que coherente, de las posiciones de orden político-pedagógico defendidas por mí a lo largo de los años.

No puedo comprender a los hombres y las mujeres más que simplemente *viviendo*, histórica, cultural y socialmente *existiendo*, como seres que hacen su «camino» y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos también.

A diferencia de los otros animales, que no llegaron a ser capaces de transformar la *vida* en *existencia*, nosotros, en cuanto *existentes*, nos volvimos aptos para participar en la lucha en busca y en defensa de la igualdad de posibilidades por el hecho mismo de ser, como seres vivos, radicalmente diferentes unos de las otras y unas de los otros.

> Nosotros somos todos diferentes y el modo como se reproducen los seres vivos está programado para que lo seamos. Por eso el hombre tuvo la necesidad, un día, de fabricar el concepto de igualdad. Si fuéramos todos idénticos, como una población de bacterias, la idea de igualdad sería perfectamente inútil[73].

El gran salto que nos volvimos capaces de dar fue trabajar no propiamente lo *innato* ni solamente lo *adquirido*, sino la relación entre ambos.

«La fabricación de un individuo —dice Jacob en el mismo artículo —, desde el punto de vista físico, intelectual, moral, corresponde a una interacción permanente de lo innato con lo adquirido».

Nos volvemos capaces de «tomar distancia», imaginativa y curiosamente, de nosotros mismos, de la vida que llevamos, y de disponemos a saber sobre ella. En cierto momento no solo *vivíamos*, sino que empezamos a *saber* que vivíamos, de ahí que nos haya sido posible *saber* que sabíamos y por lo tanto saber que podríamos saber más. Lo que no podemos, como seres imaginativos y curiosos, es dejar de aprender y de buscar, de investigar la razón de ser de las cosas. No podemos *existir* sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de

quién vendrá; sin interrogamos sobre cómo hacer concreto lo «inédito viable» que nos exige que luchemos por él.

Es por ser este ser «programado» pero no *determinado* —«cada programa, en efecto, no es totalmente rígido. Define las estructuras que no son sino potencialidades, probabilidades, tendencias: los genes determinan solamente la constitución del individuo»— por lo que «las estructuras hereditarias y el aprendizaje se hallan totalmente ligados»[74].

Es por estar siendo este ser en permanente búsqueda, curioso, «tomando distancia» de sí mismo y *de la vida* que tiene; es por estar siendo este ser dado a la aventura y a la «pasión de conocer», para lo cual se hace indispensable la libertad que, constituyéndose en la lucha por ella, solo es posible porque, aunque «programados», no estamos sin embargo determinados; es por estar siendo así por lo que hemos venido desarrollando la vocación para la *humanización* y que tenemos en la *deshumanización*, hecho concreto en la historia, la *distorsión de la vocación*. Jamás, sin embargo, otra dimensión humana. Ni una ni otra, humanización y deshumanización, son destino seguro, dato dado, sino o hado. Por eso una es vocación y la otra distorsión de la vocación.

Es importante insistir en que, al hablar del «ser más» o de la humanización como vocación ontológica del ser humano, no estoy cayendo en ninguna posición fundamentalista, por lo demás siempre conservadora. De ahí que insista también en que esta «vocación», en lugar de ser algo *a priori* de la historia, es por el contrario algo que viene constituyéndose en la historia. Por otra parte la lucha por ella, los medios de llevarla a cabo, históricos también, además de variar de un espacio-tiempo a otro, exigen, indiscutiblemente, la asunción de una utopía. Pero la utopía no sería posible si le faltara el gusto por la libertad, que es parte de la vocación de humanización. Y tampoco si le faltara la esperanza, sin la cual no luchamos.

El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace.

No siendo un *a priori* de la historia, la *naturaleza humana* que viene constituyéndose en ella tiene en la referida *vocación* una de sus

connotaciones.

El opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido, no importa que coma bien, que vista bien, que duerma bien. No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la *vocación*. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser.

Como individuo y como clase, el opresor no libera ni se libera. Liberándose en y por la lucha necesaria y justa, el oprimido, como individuo y como clase, libera al opresor, por el simple hecho de impedirle continuar oprimiendo.

Liberación y opresión, sin embargo, no están inscritas, una y otra, en la historia, como algo inexorable. Del mismo modo la *naturaleza humana*, generándose en la historia, no tiene inscrito en ella el *ser más*, la *humanización*, a no ser como *vocación* de la que su contrario es *distorsión* en la historia.

La práctica política que se funda en una concepción mecanicista y determinista de la historia jamás contribuirá a disminuir los riesgos de la deshumanización de hombres y mujeres.

Hombres y mujeres, a lo largo de la historia, venimos convirtiéndonos en animales de veras especiales: inventamos la posibilidad de liberamos en la medida en que nos hicimos capaces de percibirnos como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Y sobre todo al percibir que la pura percepción de la inconclusión, de la limitación, de la posibilidad, no basta. Es preciso sumarle la lucha política por la transformación del mundo. La liberación de los individuos solo adquiere profunda significación cuando se alcanza la transformación de la sociedad.

El sueño se convierte en una necesidad, indispensable.

En torno a esto, otro punto generaba críticas, precisamente el papel que yo le reconocía y continúo reconociéndole a la subjetividad en el proceso de transformación de la realidad o a las relaciones entre subjetividad y objetividad indicotomizables, conciencia y mundo.

A partir de la publicación de la *Pedagogía del oprimido* no fueron pocas las veces que escribí o hablé sobre este tema, ya en entrevistas, sobre todo a revistas, ya en ensayos o en seminarios. No está por demás, sin embargo, que ahora lo retome y lo discuta nuevamente, por lo menos un poco.

Incluso no tengo duda de que este, que siempre estuvo presente en la reflexión filosófica, continúa siendo un tema no solo actual sino decisivo, en este final del siglo. Continúa siendo objeto de reflexión filosófica, alargándose necesariamente, como objeto de consideraciones, al campo de la epistemología, de la política, de la ideología, del lenguaje, de la pedagogía, de la física moderna.

Tenemos que reconocer, en una primera aproximación al tema, cuán difícil es para nosotros «andar por las calles» de la historia, no importa si «tomando distancia» de la práctica para teorizarla o comprometidos en ella, sin caer en la tentación de sobrestimar la objetividad, reduciendo la conciencia a ella, o ver y entender la conciencia como la todopoderosa y arbitraria hacedora y rehacedora del mundo.

Subjetivismo u objetivismo mecanicista, ambos antidialécticos, incapaces por eso de aprehender la permanente tensión entre la conciencia y el mundo.

En realidad, solo en una perspectiva dialéctica podemos entender el papel de la conciencia en la historia, libre de toda distorsión que ya exagera su importancia, ya la anula o la niega.

En ese sentido la visión dialéctica nos indica la necesidad de rechazar como falsa, por ejemplo, la comprensión de la conciencia como puro *reflejo* de la objetividad material, pero al mismo tiempo nos indica también la necesidad de rechazar igualmente la comprensión de la conciencia que le confiere un poder determinante sobre la realidad concreta.

Del mismo modo, la visión dialéctica nos indica la incompatibilidad entre ella y la idea de un mañana inexorable que ya he criticado antes, en la *Pedagogía* y ahora en este ensayo. No importa que el *mañana* sea la pura repetición del hoyo que el *mañana* sea algo predeterminado o, como lo he llamado, un *dato dado*. Esta visión «domesticada» del futuro de la que participan reaccionarios y «revolucionarios», naturalmente cada uno y cada una a su manera, plantea para los primeros el *futuro* como una repetición del presente que debe, sin embargo, sufrir cambios adverbiales, y para los segundos el futuro como «progreso inexorable»[75]. Ambas visiones implican una visión fatalista de la historia, donde no hay lugar para la auténtica esperanza.

La idea de la inexorabilidad del futuro como algo que vendrá necesariamente en cierto modo constituye lo que vengo llamando «fatalismo liberador» o «liberación fatalista», vale decir, aquella que vendrá como una especie de regalo de la historia. Aquella que vendrá porque está dicho que vendrá.

En la percepción dialéctica el futuro con el que soñamos no es inexorable. Tenemos que hacerlo, que producirlo, o no vendrá más o menos en la forma como lo queríamos. Es muy cierto que no debemos hacerlo en forma arbitraria y sí con los materiales, con lo concreto de que disponemos y además con el proyecto, con el *sueño* por el que luchamos.

Al tiempo que para las posiciones dogmáticas, mecanicistas, la conciencia que vengo llamando crítica toma forma como una especie de epifenómeno, como resultado automático y mecánico de cambios estructurales, para la conciencia dialéctica la importancia de la conciencia está en que, no siendo la fabricante de la realidad, tampoco es, por otro lado y como ya he dicho, su puro reflejo. Es exactamente en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento no solo de contenidos sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos que explican el mayor o menor grado de «interdicción del cuerpo»[39] consciente a que estemos sometidos.

En los años cincuenta, tal vez más con la intuición del fenómeno que con una comprensión crítica del mismo, aunque ya llegando a ella, en mi tesis universitaria ya aludida en este ensayo afirmé y más tarde repetí en *La educación como práctica de la libertad* que si el progreso de lo que se llamaba «conciencia semintransitiva» a la «transitiva-ingenua» se daba de modo automático, forzada por las transformaciones infraestructurales, el cambio más importante, de la «transitividad ingenua» a la crítica, estaba asociado a un serio trabajo de educación orientado a ese fin[76].

Obviamente las experiencias vividas en el SESI, sumadas a los recuerdos de la infancia y la adolescencia en jaboatão, me ayudaban a comprender, incluso antes de las lecturas teóricas al respecto, las relaciones conciencia-mundo de un modo tendencialmente dinámico, jamás mecanicista. No podía escapar, naturalmente, al riesgo al cual ya me he referido —el del mecanicismo o el del subjetivismo idealista al

discutir aquellas relaciones—, y reconozco deslices en el sentido de privilegiar la conciencia.

En 1974 participé en Ginebra, junto a Iván Ilich, en un encuentro patrocinado por el Departamento de Educación del Consejo Nacional de Iglesias en el cual retomamos los conceptos de «desescolarización» él, y de «concientización» yo, para el cual escribí un pequeño documento. Este texto del que voy a citar buena parte, en vez de simplemente remitir al lector o a la lectora, fue publicado por primera vez por la revista *RISK*, del Consejo Mundial de Iglesias, en 1975[77].

> Si no hay concientización sin revelación de la realidad objetiva, en cuanto objeto de conocimiento de los sujetos involucrados en su proceso, tal revelación, aun cuando de ella derive una nueva percepción de la misma realidad desnudándose, no es aún suficiente para autenticar la concientización. Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de la adquisición del conocimiento ya existente, pues se prolonga hasta la fase de creación de un nuevo conocimiento, la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad.
>
> Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad.
>
> Creo que es posible y necesario hacer algunas observaciones a partir de estas reflexiones. Una de ellas es la crítica que me hago a mí mismo de haber tomado el momento de revelación de la realidad social como una especie de motivador psicológico de su transformación al considerar el proceso de concientización en *La educación como práctica de la libertad*. Mi error no estaba, obviamente, en reconocer la importancia fundamental del conocimiento de la realidad en el proceso de su transformación. Mi error consistió en no haber tomado esos polos —conocimiento de la realidad y transformación de la realidad— en su dialecticidad. Era como si revelar la realidad significase su transformación[78].

IV

Si mi posición en la época hubiese sido la mecanicista, yo no habría hablado siquiera de concientización. Hablé de concientización porque, aun habiendo tenido un deslizamiento en la dirección idealista, tenía tendencia a corregirme pronto y, así, asumiendo la coherencia con la práctica que ya poseía, percibir el momento dialéctico conciencia-mundo inherente a ella.

En una posición antidialécticamente mecanicista yo, como todos los mecanicistas, habría renegado de la concientización, de la educación, antes del cambio radical de las condiciones materiales de la sociedad.

La perspectiva antidialéctica no puede entender, como antes afirmé, la conciencia crítica a no ser como epifenómeno, «como resultado de cambios sociales y no como factor de ellos», también (Erica Marcuse, 1986).

Es interesante observar cómo para la comprensión idealista, no dialéctica, de las relaciones conciencia-mundo, podemos hablar de concientización siempre que esta, en cuanto instrumento de cambio del mundo, se realice en la intimidad de la conciencia, dejando así intacto el mundo propiamente dicho.

Desde el punto de vista del dogmatismo mecanicista ni siquiera tenemos cómo hablar de concientización. Es por eso por lo que las dirigencias dogmáticas, autoritarias, no tienen por qué dialogar con las clases populares, y sí decirles lo que tienen que hacer.

En forma mecanicista e idealista es imposible entender lo que sucede en las relaciones de opresores u opresoras con oprimidos u oprimidas, como individuos o como clases sociales.

Solamente en la comprensión dialéctica, repitamos, de cómo se dan conciencia y mundo, es posible comprender el fenómeno de la introyección del opresor (u opresora) por el oprimido (u oprimida), la

«adherencia» de este a aquel, la dificultad que tiene el segundo para localizar al primero fuera de sí mismo, oprimido[79].

Otra vez me viene a la memoria el momento en que hace veinticinco años escuché de Erich Fromm, en su casa de Cuernavaca, con la mirada de sus ojos pequeños, azules, brillantes: «Una práctica educativa así es una especie de psicoanálisis histórico-socio-cultural y político».

Es esto lo que los mecanicistas dogmáticos, autoritarios, sectarios, no comprenden y rechazan casi siempre como «idealismo».

Si a las grandes mayorías populares les falta una comprensión más crítica del modo como funciona la sociedad, no es porque sean, digo yo, naturalmente incapaces, sino por causa de las condiciones precarias en que viven y sobreviven, porque hace mucho que se les prohíbe saber; la salida es la propaganda ideológica, la «esloganización» política y no el esfuerzo crítico a través del cual hombres y mujeres van asumiéndose como seres curiosos, indagadores, como sujetos en proceso permanente de búsqueda, de descubrimiento de la *raison d'ètre* de las cosas y de los hechos. De ahí que, en el horizonte de la alfabetización de adultos, por ejemplo, yo venga desde hace mucho tiempo insistiendo en lo que llamo «lectura del mundo y lectura de la palabra». Ni la lectura solo de la palabra, ni la lectura solamente del mundo, sino las dos dialécticamente solidarias.

Es precisamente la «lectura del mundo» la que va permitiendo el desciframiento cada vez más crítico de la o de las «situaciones límite», más allá de las cuales se encuentra lo «inédito viable».

Es necesario, sin embargo, dejar claro que en coherencia con la posición dialéctica en que me ubico, en que percibo las relaciones mundo-conciencia-práctica-teoría-lectura-del-mundo-lectura-de-la-palabra-contexto-texto, la lectura del mundo no puede ser la lectura de los académicos impuesta a las clases populares. Ni tampoco puede tal lectura reducirse a un ejercicio complaciente de los educadores o educadoras en el cual, como prueba de respeto hacia la cultura popular, callen frente al «saber de experiencia vivida» y se adapten a él.

La posición dialéctica y democrática implica por el contrario la *intervención* de lo intelectual como condición indispensable para la tarea. Y no hay en esto ninguna traición a la democracia, a la que tan

contrarias son las actitudes y las practicas autoritarias como las actitudes y prácticas espontaneístas e irresponsablemente licenciosas.

En este sentido, vuelvo a insistir en la necesidad imperiosa que tienen el educador o la educadora progresista de familiarizarse con la sintaxis, con la semántica de los grupos populares, de entender cómo hacen ellos su lectura del mundo, de percibir sus «mañas» indispensables para una cultura de resistencia que se va constituyendo y sin la cual no pueden defenderse de la violencia a que están sometidos.

Entender el sentido de sus fiestas en el cuerpo de la cultura de resistencia, sentir su religiosidad en forma respetuosa, en una perspectiva dialéctica y no solo como si fuera expresión pura de su alienación. Es preciso respetarla como un derecho suyo, no importa que personalmente la rechacemos en general, o que no aceptemos la forma como es vivenciada por el grupo popular.

En una conversación reciente con el sociólogo y profesor brasileño Otávio Ianni, de la UNICAMP, le escuché relatar algunos de sus encuentros con jóvenes militantes de izquierda, uno de ellos ocurrido en la prisión en Recife en 1963. Ianni no escondía la emoción ante lo que vio y oyó ni su adhesión a la forma en que aquellos militantes respetaban la cultura popular y, en ella, la manifestación de sus creencias religiosas.

—¿Qué necesita usted? —pregunta Ianni al joven encarcelado.

—Una Biblia —respondió.

—Pensé que me pediría el *¿Qué hacer?*, de Lenin —dijo Ianni.

—No necesito a Lenin ahora. Necesito la Biblia para entender mejor el universo místico de los campesinos. Sin esa comprensión, ¿cómo puedo comunicarme con ellos?

Además del deber democrático y ético de proceder en esa forma que tienen el educador o la educadora progresistas, tal procedimiento se impone también por exigencias en el campo de la comunicación, como refería el joven de Recife.

Si el educador no se expone por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso tendrá más oyentes que él mismo. Más que perderse inoperante, su discurso puede llegar a reforzar la dependencia popular, puede subrayar la conocida «superioridad lingüística» de las clases dominantes.

Siempre en el horizonte de la comprensión dialéctica de las relaciones mundo-conciencia, producción económica-producción cultural, me parece valioso llamar la atención de educadores y educadoras progresistas sobre el movimiento contradictorio entre negatividades y positividades de la cultura. No hay duda, por ejemplo, de que nuestro pasado esclavócrata[40] nos marca como un todo aún hoy. Corta las clases sociales, tanto las dominantes como las dominadas. Ambas revelan comprensiones del mundo y tienen prácticas significativamente indicadoras de aquel pasado que se hace presente a cada instante. Pero el pasado esclavócrata no se agota en la experiencia del señor todopoderoso que ordena y amenaza y del esclavo humillado que «obedece» para no morir, sino en la relación entre ellos. Y precisamente obedeciendo para no morir el esclavo acaba descubriendo que «obedecer», en su caso, es una forma de lucha en la medida en que asumiendo tal comportamiento sobrevive. De aprendizaje en aprendizaje se va fundando una cultura de resistencia, llena de mañas, pero de *sueños* también. De rebeldía, en la aparente acomodación.

Los quilombos[41] fueron un momento ejemplar de aquel aprendizaje de rebeldía, de reinvención de la vida, de asunción de la existencia y de la historia por parte de esclavas y esclavos que, de la «obediencia» necesaria, partieron en búsqueda de la invención de la libertad.

En un reciente debate público sobre la Presencia del Pueblo en la Cultura Nacional, en el que participé con el ya citado sociólogo brasileño Otávio Ianni, refiriéndose a ese pasado esclavócrata y a las marcas por él dejadas en nuestra sociedad, apuntaba también sus puntos positivos —la resistencia, la rebeldía de esclavos y esclavas—. Hablaba de la lucha hoy de los «sin tierra» los «sin casa», los «sin escuela», los «sin comida», los «sin empleo», como formas actuales de quilombos.

Aprovechar esta tradición de lucha, de resistencia, y trabajarla es una tarea nuestra, de educadores y educadoras progresistas. Tarea que sin duda se distorsiona en la perspectiva puramente idealista así como en la mecanicista, dogmática, autoritaria, que transforma la educación en pura transmisión de «comunicados».

Otra consideración que no podría dejar de hacer en este ensayo es la que se refiere a la cuestión de los contenidos programáticos de la

educación, en cuya discusión, de vez en cuando, se me malinterpreta.

Esto exige una reflexión sobre la práctica educativa misma, que vaya revelándola delante nuestro.

«Tomemos distancia» de ella, como lo hago ahora al escribir en el silencio no solo de mi escritorio sino de mi barrio, para mejor «aproximamos» a ella, y así sorprender los elementos que la componen, en sus relaciones unos con otros.

En cuanto objeto de mi curiosidad, que ahora opera epistemológicamente, la práctica educativa a la que «tomando distancia» me «aproximo» comienza a revelarse para mí. La primera comprobación que hago es la de que toda práctica educativa implica siempre la existencia de sujetos, aquel o aquella que enseña y aprende y aquel o aquella que, en situación de aprendiz, enseña también; la existencia del objeto que ha de ser enseñado y aprendido —reconocido y conocido—, por último, el contenido. Los métodos con que el sujeto enseñante se aproxima al contenido que media el educador o la educadora del educando o educanda. En realidad el contenido, por ser objeto cognoscible que ha de ser reconocido por el educador o la educadora mientras lo enseña al educando o educanda, que por su lado solo lo aprenden si lo aprehenden, no puede, por eso mismo, ser simplemente transferido del educador al educando, simplemente depositado por el educador en el educando.

La práctica educativa implica además procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad.

El educador o la educadora críticos, exigentes, coherentes, en el ejercicio de su reflexión sobre la práctica educativa o en el ejercicio de la propia práctica, siempre la entienden en su totalidad.

No centran, por ejemplo, la práctica educativa ni en el educando, ni en el educador, ni en el contenido, ni en los métodos, sino que la comprenden en la relación de sus varios componentes, en el uso coherente de los materiales, los métodos, las técnicas.

No hay, nunca hubo, ni puede haber educación, sin contenido, a no ser que los seres humanos se transformen de tal modo que los procesos

que hoy conocemos como procesos de conocer y de formar pierdan su sentido actual.

El acto de enseñar y de aprender, dimensiones de un proceso mayor —el de conocer—, forman parte de la naturaleza de la práctica educativa. No hay educación sin enseñanza, sistemática o no, de algún contenido. Enseñar es un verbo transitivo-relativo. Quien enseña, enseña algo —contenido— a alguien alumno.

La cuestión que se plantea no es la de si hayo no educación sin contenido, a la que se opondría la otra, la de puro contenido, porque —repitamos— jamás existió práctica educativa sin contenido.

El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué. Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las que en las bases —cocineras, porteros, cuidadores— están involucrados en la práctica educativa de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales, de la comunidad local.

Y que no se diga, con cierto tufillo aristocrático y elitista, que alumnos, padres de alumnos, madres de alumnos, cuidadores, porteros, cocineras, nada tienen que ver con esto. Que el tema de los contenidos programáticos es de la pura competencia de especialistas que se graduaron para el desarrollo de esta tarea. Este discurso es hermano gemelo del otro: el que proclama que el analfabeto no sabe votar[42].

En primer lugar, defender la presencia participativa de alumnos, de padres de alumnos, de madres de alumnos, de cuidadores, de cocineras, de porteros, en los estudios de los cuales resulte la programación de los estudios de las escuelas, lo que la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo ensaya hoy en la administración petista[43] de Luiza Erundina, no significa negar la actuación indispensable de los especialistas. Significa simplemente no dejarlos como «propietarios» exclusivos de un componente fundamental de la práctica educativa. Significa democratizar el poder de elección de los contenidos a que se extiende, necesariamente, el debate sobre el modo más democrático de tratarlos, de proponerlos a la aprehensión de los educandos, en lugar de su simple transferencia por el educador a los

educandos. Y esto es lo que también viene sucediendo en la Secretaría Municipal de Educación del Estado de São Paulo[44]. No es posible democratizar la elección de los contenidos sin democratizar su enseñanza[45].

No se diga que esta es una posición popularista o democratista, No. No lo es. Es democrática. Es progresista. Es de progresistas y demócratas que ven la presencia crítica de las clases populares en los debates sobre el destino de la ciudad, del que la presencia en la escuela es un capítulo, como señal positiva y no como algo malo y desaconsejable. No de los demócratas para quienes la presencia del pueblo en los hechos, en los acontecimientos, del pueblo organizándose, es señal de que la democracia no anda bien.

Además de lo que representa, en términos de aprendizaje democrático, tal injerencia en los destinos de la escuela, podemos aun imaginar lo que podrá aprender la escuela enseñando y lo que podrá enseñar a cocineras, porteros, cuidadores, padres, madres, en la búsqueda de la necesaria superación del «saber de experiencia vivida» por un saber más crítico, más exacto, al cual tienen derecho. Este es un derecho de las clases populares que los progresistas coherentes tienen que reconocer y defender —el derecho a saber mejor lo que ya saben—, junto a otro derecho, el derecho a participar, de algún modo, en la producción del saber que aún no existe.

Lo que me parece igualmente importante destacar, en la discusión o en la comprensión de los contenidos, en una perspectiva crítica y democrática del currículum, es la necesidad de jamás permitimos caer en la tentación ingenua de creer que son mágicos. Y es interesante observar cómo cuanto más hacemos esto más tendemos a considerarlos neutros o a tratarlos en forma neutral. Ellos tienen en sí, para quien los entiende mágicamente, una fuerza tal, una importancia tal que al «depositarlos» en los educandos su fuerza opera en ellos el cambio esperado. Y es por eso por lo que magificados, o así entendidos, con ese poder en sí mismos, no cabe al profesor otra tarea que transmitirlos a los educandos. Cualquier discusión en torno a la realidad social, política, económica, cultural, discusión crítica y nada dogmática, es considerada no solo innecesaria sino impertinente.

Yo no lo creo así. En cuanto objetos de conocimiento, los contenidos deben entregarse a la curiosidad cognoscitiva de profesores

y alumnos. Unos enseñan, y al hacerlo aprenden. Y otros aprenden, y al hacerlo enseñan.

En cuanto objetos de conocimiento no pueden ser enseñados, aprehendidos, aprendidos, conocidos, de tal manera que se libren de las implicaciones político-ideológicas que han de aprender también por los sujetos cognoscentes. Una vez más se impone la «lectura del mundo» en relación dinámica con el conocimiento de la palabra-tema, del contenido, del objeto cognoscible.

Que cada lector o lectora, con práctica docente o de alumno, se cuestione sobre su trabajo como profesor o como profesora, sobre su trabajo como alumno o como alumna, en las clases de matemática, de historia, de biología, de gramática, de sintaxis, en realidad importa poco. Que cada uno o cada una se pregunte y vea si participando como docente o como alumno de la experiencia de la enseñanza crítica del contenido, la «lectura del mundo», de naturaleza política, no se plantea necesariamente.

Lo que no es posible en la práctica democrática es que el profesor o la profesora, subrepticiamente o no, imponga a sus alumnos su propia «lectura del mundo», en cuyo marco se sitúa la enseñanza del contenido. Luchar contra el autoritarismo de izquierda o de derecha no me conduce, sin embargo, a una neutralidad imposible que no es otra cosa sino el modo mañoso con el cual se pretende esconder la opción.

El papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su «lectura del mundo», es señalar que existen otras «lecturas del mundo» diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones.

Repitamos que no hay práctica educativa sin contenido. Lo que indiscutiblemente puede suceder, de acuerdo con la posición ideológica del educador o de la educadora es, por un lado, la exacerbación de la autoridad del educador que se explaya en autoritarismo y, por el otro, la anulación de la autoridad del profesor que se hunde entonces en un clima licencioso y en una práctica igualmente licenciosa. Las dos prácticas implican formas diferentes de tratar el contenido.

En el primer caso, el de la exacerbación de la autoridad y de su explayamiento en autoritarismo, ocurre la «posesión» del *contenido* por parte del educador o de la educadora. De este modo, «poseyendo» como cosa propia el contenido, no importa ya que tenga o no

participación en su elección, poseyendo los métodos con que manipula el objeto, manipula también a los educandos. Aun llamándose progresista y democrático, el educador autoritario de izquierda, incoherente por lo menos en parte de su discurso, frente a sus educando críticos, indagadores, que no dicen amén a sus discursos, se siente tan mal como el de derecha.

En el segundo caso tenemos la anulación de la autoridad del profesor o de la profesora que se hunde en el ya referido clima permisivo y en una práctica igualmente permisiva, en la que los educandos, entregados a sí mismos, hacen y deshacen a su gusto.

Sin límites, la práctica espontaneísta, que lacera algo tan fundamental en la formación de los seres humanos —la espontaneidad —, no teniendo la suficiente fuerza para negar la necesaria existencia del contenido, lo lleva, sin embargo, a perderse en un injustificable mundo pedagógico «de fantasía».

Por todo esto, no hay otra posición para el educador o la educadora progresistas frente a la cuestión de los contenidos que empeñarse en la lucha incesante en favor de la democratización de la sociedad, que implica la democratización de la escuela como necesaria democratización, por un lado, de la programación de los contenidos y, por el otro, de su enseñanza. Pero, reafirmo, no debemos esperar a que la sociedad se democratice, se transforme radicalmente, para comenzar la democratización de la elección y de la enseñanza de los contenidos. La democratización de la escuela, principalmente cuando por la alternancia de gobiernos en las democracias tenemos cierto ascendiente sobre la «red» o el «subsistema» del cual forma parte, es parte de la democratización de la sociedad. En otras palabras, la democratización de la escuela no es puro epifenómeno, resultado mecánico de la transformación de la sociedad global, sino un factor de cambio también.

Los educadores y las educadoras coherentes no tienen que esperar a que la sociedad brasileña global se democratice para comenzar también a tener prácticas democráticas en relación con los contenidos. No pueden ser autoritarias hoy para ser democráticas mañana.

Lo que es imposible, en términos críticos, es esperar de los gobiernos municipales, estatales y federales de gusto conservador, o de gobiernos «progresistas» pero tocados por el *dogmatismo* que siempre he criticado, que democraticen la organización del currículum y la

enseñanza de los contenidos. Ni autoritarismo ni licencia, sino más sustantividad democrática es lo que necesitamos.

Data de 1960 un texto que escribí para el simposio «Educación para Brasil», organizado por el Centro Regional de Investigaciones Educativas de Recife, bajo el título de «Escola primária para o Brasil» y publicado por la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, núm. xxxv, de abril-junio de 1961.

Citaré un fragmento de aquel texto pertinente para la cuestión en discusión en esta parte del ensayo.

> […] La escuela que necesitamos urgentemente es una escuela en la que realmente se estudie y se trabaje. Cuando criticamos, aliado de los otros educadores, el intelectualismo de nuestras escuelas, no pretendimos defender una posición para la escuela en la que se diluyesen disciplinas de estudio y una disciplina para estudiar. Tal vez nunca hayamos tenido en nuestra historia una necesidad tan grande de estudiar, de enseñar, de aprender, como hoy. De aprender a leer, a escribir, a contar. De estudiar historia, geografía. De comprender la situación o las situaciones del país. El intelectualismo combatido es precisamente esa palabrería hueca, vacía, sonora, sin relación con la realidad circundante, en la que nacemos, crecemos y de la que aún hoy día, en gran parte, nos nutrimos. Tenemos que cuidarnos de este tipo de intelectualismo, así como de una posición llamada antitradicionalista que reduce el trabajo escolar a meras *experiencias de esto o de aquello*, y a la que te falta el ejercicio duro, pesado, del estudio serio y honesto del cual resulta una disciplina intelectual[46].

Es precisamente la comprensión autoritaria y mágica de los contenidos, que caracteriza a las dirigencias vanguardistas para quienes la conciencia del hombre y de la mujer es un «espacio» vacío a la espera de contenidos, la que critiqué severamente en la *Pedagogía del oprimido* y vuelvo a criticar hoy como antagónica de una *Pedagogía de la esperanza*.

Pero es preciso dejar claro que no todo cuerpo consciente o toda conciencia es ese «espacio» vacío a la espera de contenidos para las

dirigencias vanguardísticamente autoritarias. Su conciencia, por ejemplo, no lo es. Es que ellas se sienten parte de un grupo especial de la sociedad (Erica Marcuse, 1986) que «posee» la conciencia crítica como algo «dado». En este sentido se sienten como si fuesen personas ya liberadas o personas inalcanzables por la dominación, cuya tarea es *enseñar* y *liberar a* los otros. De ahí deriva su preocupación casi religiosa, su empeño casi místico, pero duro también, en el trato de sus contenidos, su certeza respecto de lo que debe ser enseñado, transmitido. Su convicción de que la cuestión esencial es enseñar, transmitir lo que *debe* ser enseñado y no «perder el tiempo en verborreas» con los grupos populares sobre su lectura del mundo.

Cualquier preocupación concerniente a las expectativas de los educandos, sean ellos o ellas alumnos de la escuela básica o jóvenes y adultos en cursos de educación popular, es puro democratismo. Cualquier inquietud del educador demócrata orientada en el sentido de no herir la identidad cultural de los educandos es tomada como purismo perjudicial. Cualquier manifestación de respeto a la sabiduría popular se toma por populismo.

Esta concepción es tan coherente, en la izquierda, con el pensamiento dogmático de origen marxista, según el cual la conciencia crítica, histórica, se encuentra, según ya he referido, como algo casi «puesto ahí» (Erica Marcuse, 1986), como es coherente, en la derecha, con el elitismo según el cual las clases dominantes saben por naturaleza y las dominadas son por naturaleza ignorantes. Por eso las clases dominantes enseñan si y cuando les apetece, y las dominadas aprenden a costa de un gran esfuerzo.

Un militante dogmático que trabaja en una escuela como profesor no se distingue de su colega que trabaja en un sindicato o en las *favelas* o la periferia de la ciudad, a no ser por lo que hay de específico en cada una de estas actividades. Para el primero es imperioso «llenar» la conciencia «vacía» de los educandos con los contenidos cuyo aprendizaje él como educador —o ella— sabe que son importantes e indispensables para los educandos. Para el segundo es igualmente imperioso «llenar» la conciencia «vacía» de los grupos populares con la conciencia de clase trabajadora que según él, o ella, los trabajadores no tienen pero él, clase media, juzga y afirma tener.

Aún tengo bien viva en la memoria la afirmación de cuatro educadores alemanes, de la antigua Alemania Oriental, en una noche

de comienzos de los años setenta en la casa de uno de ellos. Habló uno con el beneplácito de los demás: «Recientemente he leído la edición alemana de su libro *Pedagogía del oprimido*. Me pareció muy bueno el hecho de que usted critique la ausencia de participación de los estudiantes en las discusiones en torno del contenido programático. En las sociedades burguesas —continuó categórico— es importante hablar sobre eso y agitar a los estudiantes en torno del asunto. Aquí no, nosotros sabemos muy bien lo que los estudiantes deben saber».

De ahí en adelante, luego de lo que les dije a modo de respuesta, fue difícil mantener la conversación en buen ritmo. La visita se acabó y yo me retiré a la casa de mi amigo, que me hospedaba, más temprano de lo que esperaba.

Demoré algún tiempo en dormirme. Pensé no solo en lo que acababa de oír aquella noche en Berlín, sino en lo que oyera durante todo el día, reunido con un grupo de jóvenes científicos, investigadores universitarios. El contraste era enorme. Los muchachos criticaban el autoritarismo del régimen, según ellos retrógrado, antidemocrático, arrogante. Su crítica, sin embargo, era hecha desde dentro y no desde afuera de la opción socialista.

Los educadores con los que acababa de estar eran la expresión de aquello sobre y contra lo cual me habían hablado los jóvenes científicos.

Demoré en dormirme pensando en el exceso de certeza con que aquellos educadores «modernos» hacían su discurso, su declaración de fe inconmovible: «Aquí no. Nosotros sabemos lo que los estudiantes deben saber».

Esa es siempre la certeza de los autoritarios, de los dogmáticos: que saben lo que las clases populares saben y lo que necesitan, aun sin hablar con ellas. Por otro lado, lo que las clases populares ya saben en función de su práctica en la práctica social, es tan «irrelevante» y «desarticulado», que no tiene ningún sentido para los autoritarios y las autoritarias. Lo que tiene sentido para ellos y para ellas es lo que viene de sus lecturas y lo que escriben en sus textos. Lo que les parece fundamental e indispensable es lo que ya saben sobre el saber y que, en forma de «contenidos», debe ser «depositado» en la «conciencia vacía» de las clases populares.

Si alguien, por el contrario, asumiendo una posición democrática, progresista, defiende también la democratización de la organización

programática de los contenidos, la democratización de su enseñanza, la democratización, en suma, del currículum, los autoritarios lo consideran espontaneísta y permisivo, o poco serio.

Si como ya he afirmado el discurso neoliberal no tiene fuerza para borrar de la historia la existencia de las clases sociales por un lado, y la lucha entre ellas por el otro, las posiciones dogmáticas y autoritarias que caracterizan al llamado «socialismo realista» y que se encuentran en la base del discurso y de la práctica verticales de la organización curricular no tienen cómo mantenerse hoy.

Los neoliberales se equivocan cuando los critican y los niegan por ser ideológicos, en una época en que, según ellos, las «ideologías han muerto». Los discursos y las prácticas dogmáticas de la izquierda están equivocados no porque son ideológicos, sino porque la suya es una ideología que concurre a la interdicción de la curiosidad de los hombres y de las mujeres y contribuye a su alienación.

«No pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros». Esta es una afirmación que incomoda a los autoritarios por el carácter dialógico implícito en ella. Es por eso también que son refractarios al diálogo, al intercambio de ideas entre profesores y alumnos.

El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por *n* razones, entre ellas porque la *diferencia* entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no *nivela*, no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro. Ni es táctica mañera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial.

No hay diálogo en el espontaneísmo como en el todopoderosismo del profesor o de la profesora. La relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender[80],

y ambos solo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o de la educadora no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también. Por el contrario, cuando el pensamiento crítico del educador o de la educadora se entrega a la curiosidad del educando, si el pensamiento del educador o de la educadora anula, aplasta, dificulta el desarrollo del pensamiento de los educandos, entonces el pensar del educador, autoritario, tiende a generar en los educandos sobre los cuales incide un pensar tímido, inauténtico, o a veces puramente rebelde.

El diálogo, en realidad, no puede ser responsabilizado por el uso distorsionado que se le dé. Por su simple imitación o caricatura. El diálogo no puede convertirse en un «*bate papo*»[47] despreocupado que marche al gusto y al acaso entre el profesor o la profesora y los educandos.

El diálogo pedagógico implica tanto el contenido u objeto cognoscible alrededor del cual gira como la exposición hecha por el educador o la educadora para los educandos sobre ese contenido.

A propósito de lo cual me gustaría regresar aquí a las reflexiones hechas por mí, anteriormente, sobre el aula expositiva[81].

El mal no está realmente en la clase expositiva, en la explicación que el profesor o la profesora den. No es eso lo que caracteriza lo que critiqué como práctica bancaria. Critiqué y continúo criticando aquel tipo de relación educador-educando en que el educador se considera el único educador del educando, en que el educador rompe o no acepta la condición fundamental del acto de conocer que es la relación dialógica[82]; la relación en que el educador transfiere el conocimiento sobre *a* o *b* o *c* objetos o contenidos al educando, considerado simple recipiente.

Esta es la crítica que he hecho y continúo haciendo. Lo que ahora se puede preguntar es lo siguiente: ¿será eso toda clase llamada expositiva? Creo que no. Digo que no. Existen clases expositivas que realmente son esto. Puras transferencia de conocimiento acumulado del profesor hacia los alumnos. Son clases verticales, en las cuales el profesor o la profesora hacen autoritariamente lo *imposible*, desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, vale decir, transfiere el conocimiento.

Hay otro tipo de clase en que el educador, no haciendo en apariencia la transferencia de contenido, también anula la capacidad de pensar críticamente del educando, o por lo menos la obstaculiza, porque son clases que parecen más canciones de cuna que desafíos. Son exposiciones que «domestican» o hacen que los educandos «duerman» arrullados. Por un lado, los educandos «durmiendo» arrullados por la sonoridad de la palabra del profesor o de la profesora, por el otro, el profesor arrullándose a sí mismo. Pero hay una tercera posición que considero profundamente válida, que es aquella en la cual el profesor o la profesora hace una pequeña exposición del tema y enseguida el grupo de estudiantes participa con ellos en el análisis de esa exposición. De este modo, en la pequeña exposición introductoria el profesor o la profesora desafían a los estudiantes que, preguntándose entre ellos y preguntando al profesor, participan en la profundización y el desdoblamiento de la exposición inicial. Un trabajo de este tipo de ningún modo puede considerarse negativo o como escuela tradicional, en el mal sentido.

Finalmente creo que existe todavía otro tipo de profesor al que tampoco considero bancario. Es aquel profesor muy serio que frente a los estudiantes de un curso se pone en relación con el tema, con el contenido, que trata en una relación de profundo respeto, incluso afectuosa, casi amorosa, pudiendo ser el objeto de análisis tanto un texto suyo como un texto de otro autor. En el fondo, testimonia a los estudiantes cómo estudia, cómo se «aproxima» a un tema determinado, cómo piensa críticamente. Cabe a los educandos tener o crear y desarrollar la capacidad crítica de acompañar el movimiento que el profesor haga en su aproximación al tema. En cierto aspecto, este tipo de profesor también comete un error.

Es que la relación de conocimiento no termina en el objeto, esto es, la relación de un sujeto conocedor con un objeto cognoscible no es exclusiva. Se prolonga hasta otro sujeto, transformándose, en el fondo, en una relación sujeto-objeto-sujeto.

En cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo para, abriéndome al pensar de los otros, no perecer en el aislamiento.

La *Pedagogía del oprimido* nació hace veintidós años, impulsada por ese sentimiento con el cual la revivo hoy, aún más tocado y envuelto por él que antes, en esta *Pedagogía de la esperanza*.

Comencé este texto diciendo que un poema, una canción, una escultura, una pintura, un libro, una música, un hecho, un caso, un acontecimiento jamás tienen por explicación una única razón. Un acontecimiento, un hecho, un gesto, de amor o de odio, un poema, un libro, se encuentran siempre envueltos en densas tramas, tocados por múltiples razones de ser, algunas de las cuales están más próximas a lo sucedido o a lo creado, algunas de las cuales son más visibles en cuanto razones de ser.

Gran parte del primer cuerpo de este libro se centró en la comprensión de algunas de las tramas en las que la *Pedagogía del oprimido* fue encontrando su origen.

Ahora, en la última parte de este estudio, hablaré de hechos, de sucesos, de tramas en las que participé y en las que vengo participando, y que giraron y giran alrededor de la *Pedagogía del oprimido*.

De hecho, en septiembre de 1970, cuando aparece la *Pedagogía*[48] en Nueva York, inmediatamente comienza a ser traducida a varias lenguas, generando curiosidad y críticas, favorables unas, desfavorables otras. Hacia 1974 ya había sido traducida al español, al italiano, al francés, al alemán, al holandés y al sueco, y estaba por publicarse en Londres por Penguin Books. Esa edición hizo llegar la *Pedagogía* hasta África, Asia y Oceanía.

El libro apareció en una fase histórica de intensa inquietud. Los movimientos sociales en Europa, en Estados Unidos, en América Latina, en cada espacio-tiempo con sus características propias. La lucha contra la discriminación sexual, racial, cultural, de clase, la lucha en defensa del medio ambiente, los Verdes en Europa. Los golpes de Estado, con su nueva cara en América Latina y sus gobiernos militares que se arrastraban desde la década anterior. Los golpes de Estado, ahora ideológicamente fundamentados y todos, de un modo u otro, ligados al carro-guía del Norte en el intento de hacer posible lo que les parecía que debía ser el destino capitalista del continente. Las guerrillas en América Latina, las comunidades de base, los movimientos de liberación en África, la independencia de las excolonias portuguesas, la lucha en Namibia, Amílcar Cabral, Julius Nyerere, su liderazgo en África y su repercusión fuera de ella. La China de Mao. La Revolución Cultural. La extensión viva del significado de mayo de 1968. Las luchas político-sindicales y pedagógico-sindicales,

todas obviamente políticas, principalmente en Italia. Guevara asesinado en la década anterior y su presencia como símbolo, no solo para los movimientos revolucionarios latinoamericanos, sino también para los líderes y activistas progresistas de todo el mundo. La guerra de Vietnam y la reacción en el interior de Estados Unidos. La lucha por los derechos civiles y el desbordamiento del clima político-cultural de los años sesenta, en aquel país, hacia los setenta.

Estas eran, junto a un sinnúmero de implicaciones y desdoblamientos, algunas de las tramas históricas, sociales, culturales, políticas, ideológicas, que tuvieron que ver, por un lado, con la curiosidad que el libro despertó y, por el otro, con la lectura que también se haría de él; de su aceptación, de su rechazo, de las críticas a él referidas.

No haber guardado en forma sistemática y debidamente comentadas las cartas que me fueron llegando de cada área lingüística del mundo después de cada nueva traducción de la *Pedagogía* es algo que hoy lamento casi con dolor. Eran cartas de Estados Unidos, de Canadá, de América Latina y, después de la publicación del libro por Penguin Books, de Australia, de Nueva Zelandia, de las islas del Pacífico sur, de la India, de Africa; tal es la eficiencia de la red de distribución de aquella editorial. Luego de las cartas y a veces junto con ellas me iban llegando invitaciones para discutir o debatir puntos teórico-prácticos del libro. Con frecuencia recibía en Ginebra, por un día o más, a grupos de estudiantes universitarios, acompañados por sus profesores que coordinaban un curso o seminario sobre la *Pedagogía*, o a grupos de obreros, principalmente italianos, pero también trabajadores inmigrantes en Suiza que, desde una óptica más política que la de los estudiantes universitarios, querían aclarar puntos, iluminar aspectos directamente relacionados con sus prácticas.

Ahora recuerdo, por ejemplo, la coincidencia de posiciones político-pedagógicas que había entre algunas de las tesis fundamentales del libro y la visión general que tenían las dirigencias sindicales italianas que comandaban la lucha por lo que llamaban las «cincuenta horas» en aquel entonces. Movimiento finalmente victorioso en favor del derecho de los trabajadores a estudiar en el horario de trabajo.

En diferentes ocasiones, tanto en Ginebra como en Italia, me encontré con algunos de los líderes con quienes había discutido

aspectos teórico-prácticos de su lucha referidos a la dimensión del libro.

Fue en aquella época también cuando creamos un grupo de compañeros, el Instituto de Acción Cultural, IDAC, con Elza Freire, Miguel Darcy de Oliveira, Rosiska de Oliveira, Claudius Ceccon, a quienes más tarde se sumó Marcos Arruda. El equipo del IDAC tuvo un papel realmente importante para la época en la discusión de la *Pedagogía del oprimido* en seminarios a lo largo de Europa, Estados Unidos y Canadá. Alguna vez, como primer director del IDAC, participé de alguno de aquellos seminarios de análisis del libro.

No sería excesivo subrayar cuánto me enriquecía discutir horas enteras con jóvenes universitarios alemanes, ya en Ginebra, ya en sus universidades en Alemania, observando su indiscutible gusto por la reflexión teórica, la seriedad con que me desafiaban, basados en una lectura cuidadosa, rigurosa, que habían hecho solos o con el profesor. Del mismo modo, lo mucho que me enriquecía discutir con líderes obreros italianos o españoles. Con los primeros, como ya he dicho, nos encontramos en Ginebra o en Italia, con los segundos solo en Ginebra, puesto que en aquella época teníamos prohibido, tanto yo como la *Pedagogía del oprimido*, entrar en España y Portugal. Tanto la España de Franco como el Portugal de Salazars nos proscribían a ambos. A la *Pedagogía* y a mí.

En aquella época, y por causa de la *Pedagogía*, entré en contacto con la dura realidad de una de las dimensiones más dramáticas del tercer mundo en el primero. La realidad de los llamados trabajadores inmigrantes. De los italianos, españoles, portugueses, griegos, turcos, árabes, en Suiza, en Francia, en Alemania. Experiencia de discriminación racial, de clase y de sexo.

En uno de los seminarios en los cuales participé en Alemania para discutir la alfabetización y posalfabetización de obreros portugueses, algunos de ellos me dijeron que sus colegas alemanes los menospreciaban a tal punto y los creían tan incapaces de aprender un día su lengua, que solo se comunicaban con ellos en alemán, usando los verbos en infinitivo. Y fue así que uno de ellos habló conmigo: «Yo *gustar* mucho de la reunión pero no *entender* todo».

En París, en uno de estos seminarios a propósito de la *Pedagogía del oprimido*, un trabajador español, casi poseído por el dolor y con mucha rabia, se quejó de la falta de solidaridad de clase de sus colegas

franceses. «Muchos de ellos —decía fatigado— nos patean el trasero si no somos cuidadosos y si no estamos siempre con los ojos bien abiertos».

Este podría ser un comportamiento que reforzase el discurso neoliberal de hoy, de acuerdo con el cual las clases sociales han desaparecido, ya no existen. Pero existían en la época del desahogo del obrero español, y hoy también existen. Su existencia, sin embargo, no significa necesariamente que sus miembros ya hayan alcanzado un cierto nivel de solidaridad, sobre todo internacional. Por otro lado la propia ideología dominante, autoritaria, discriminatoria, atraviesa también sectores de los dominados: se aloja en ellos y los hace verse y sentirse superiores a los compañeros que dejando su tierra de origen cargan consigo la marca de la necesidad.

Otro problema serio que las dirigencias lúcidas y políticamente consustanciadas de los trabajadores inmigrantes debían enfrentar en los años setenta, y que discutían conmigo a raíz de la lectura que hacían de la *Pedagogía*, era la falta de motivación de los compañeros para el compromiso con la lucha política en sus países de origen.

Yo mismo participé en encuentros con trabajadores inmigrantes en Suiza, Francia, Alemania, en los que escuché discursos que hablaban mucho más del ansia de una vida menos difícil en la experiencia fuera de sus países y del deseo de volver un día en condiciones bastante mejores que las que tenían al dejarlos. De lo que me percataba en la época, bien escuchándolos en los referidos encuentros, bien en conversaciones con las dirigencias que me hablaban de las dificultades de movilización y de organización política, era de que gran parte de los trabajadores que emigraban de sus países, al negar al contexto de préstamo los embargaba un sentimiento de alivio y de alegría por tener *trabajo* o por tener qué hacer, por un lado, y por el otro una sensación de miedo, miedo de perder la ínfima seguridad encontrada en el contexto de préstamo. Su fragilidad era mayor que el mínimo tenor de aventura o de riesgo necesario para aceptar un compromiso político, por leve que fuese. El tiempo vivido en sus países de origen a la espera de empleo, de seguridad, les había hecho poner toda su esperanza en un *empleo* dentro del contexto de préstamo y no en los cambios estructurales de su contexto. Así, esos trabajadores dejaban su contexto de origen trayendo en el cuerpo una especie de cansancio, que en la época llamé «cansancio existencial», Un cansancio que no era

físico y sí espiritual, que dejaba a las personas vacías de ánimo, de esperanza y con miedo a la aventura y al riesgo. Es que al cansancio se sumaba lo que llamé «anestesia histórica».

En una de mis visitas a Alemania, para un debate con trabajadores inmigrantes portugueses, realizado en una parroquia donde se llevaba a cabo un excelente programa político-pedagógico, oí el siguiente relato de un joven sacerdote: «Recientemente recibí una denuncia de tres trabajadores portugueses, de que ellos y muchos otros compañeros suyos estaban siendo explotados por los propietarios de sus precarias viviendas; que el precio de los alquileres es exorbitante, no se respeta la ley que regula los derechos y los deberes de los inquilinos, etc. Resolví entonces, después de hablar sobre esto, un domingo durante la misa, convidar a todo el que aceptase discutir conmigo la cuestión, para estudiar una solución. Varios feligreses vinieron a mi encuentro. Trabajamos juntos durante dos sesiones y decidimos crear un frente de lucha contra la arbitrariedad de los propietarios. Denuncias a la prensa, folletos, manifestaciones en las calles del barrio de la parroquia, etc. No bien comenzamos a poner el plan en práctica vino a verme una comisión de vecinos para solicitarme, por favor, que detuviese la campaña. Integrando la comisión venía uno de los que me habían hecho la denuncia. Habían sido amenazados de desalojo en caso de que yo no detuviese las acusaciones». Todavía recuerdo las palabras con que el sacerdote terminaba su relato: «Viví la fuerte tensión ética entre continuar la lucha contra los explotadores, que, inclusive, aprovechando la dependencia emocional de los oprimidos los chantajeaban, o poner punto final a esta lucha en respeto a su debilidad, devolviéndoles la relativa seguridad en que vivían, en el fondo falsa pero indispensable».

En las líneas y entrelíneas de la *Pedagogía del oprimido* discuto este fenómeno. Fanon y Memmi[83] también lo hacen o lo han hecho antes que yo. El miedo del oprimido, ya sea como individuo o como clase, que lo inhibe de luchar. Pero el miedo no es una abstracción, ni tampoco la razón de ser del miedo. El miedo es muy concreto y causado por motivos concretos o que se presentan como si fueran concretos; por lo tanto, y hasta que se pruebe lo contrario, concretos también.

A esto se debe que, por *n* razones, estando las dirigencias en otro nivel, de mayor «inmunidad» contra el miedo que afecta a las

mayorías, deben imponerse una forma especial de tratar con aquel miedo. Una vez más, entonces, se les plantea a las dirigencias la necesidad de vivir seriamente, rigurosamente, las relaciones entre táctica y estrategia de las que ya he hablado en este estudio. En último análisis, la cuestión que se les plantea a las dirigencias es saber qué acciones y en qué niveles pueden ser tácticamente puestas en práctica a través de la lectura crítica de la realidad. En otras palabras, qué se puede hacer hoy para que mañana se pueda hacer lo que no se puede hacer hoy. En el caso de la parroquia alemana que acabo de narrar, la solución del problema de que no se podía excluir el *miedo* de los trabajadores pasaba por una paralización táctica de la acción iniciada. Acción que tal vez pudiese ser retomada más adelante, después de un trabajo político-pedagógico que condujera a la superación, al menos en parte, del miedo. Trabajo que mostrase a los trabajadores que los dueños de las casas eran igualmente vulnerables. Guevara también habló de este aspecto de la relación dialéctica opresores-oprimidos, o de la necesidad que tienen los segundos de datos objetivos para convencerse de la vulnerabilidad de los primeros, como un momento decisivo de su lucha. De hecho cuanto más los oprimidos vean a los opresores como imbatibles, portadores de un poder insuperable, tanto menos creerán en sí mismos. Siempre fue así y así continúa siendo. Una de las tareas del educador popular progresista, tanto ayer como hoy, es tratar de colaborar en el proceso en el cual la debilidad de los oprimidos se va transformando en fuerza capaz de transformar la fuerza de los opresores en debilidad, por medio de la compresión crítica de cómo se dan los conflictos sociales. Esta es una esperanza que nos impulsa.

Si en los sesenta, de los cuales viví la mitad en el clima de la transición brasileña interrumpida por el golpe de 1964 y la otra mitad en Chile, escribí la *Pedagogía*, en los setenta, en que el libro se multiplicaba en varias lenguas, me vi expuesto con él a desafíos de los cuales resultaban análisis que confirmaban y reforzaban muchas de mis tesis fundamentales.

Nunca será demasiado hablar de la importancia del sinnúmero de encuentros en los que participé con alumnos y profesores de universidades alemanas, suizas, inglesas, holandesas, belgas, suecas, noruegas, francesas, latinoamericanas, africanas, asiáticas, estadounidenses y canadienses. Y entre uno y otro de esos encuentros,

de naturaleza académica, las no menos ricas sesiones sabatinas a las que fui sometido por grupos obreros.

La tónica de los primeros, con una que otra excepción, cuando se trataba de estudiantes del Primer Mundo, era el análisis teórico referente al mayor o menor rigor con que consideraban que yo me había acercado a talo cual tema, el lenguaje más o menos preciso, la influencia de este o de aquel pensador o aquella pensadora cuya obra, a veces, yo no había leído. La incoherencia en que habrá incurrido entre algo dicho, por ejemplo, en la página 25 y algo afirmado en la página 122. Crítica muy al gusto de los estudiantes alemanes.

Cuando los encuentros se daban con estudiantes del Tercer Mundo, la tónica era otra. Las discusiones giraban preponderantemente en torno a las cuestiones políticas. Eran esas cuestiones las que nos llevaban a los problemas filosóficos, éticos, ideológicos y epistemológicos.

En los encuentros con trabajadores inmigrantes italianos, españoles y portugueses, gran parte de los cuales había leído la *Pedagogía* en italiano, en españolo en francés, el centro de interés era siempre comprender su propia práctica de un modo más crítico para mejorar su práctica futura.

Mientras los universitarios, en general, buscaban encontrar y «comprender en la teoría cierta práctica implícita», los obreros buscaban sorprender la teoría implicada en su práctica. No importa en qué mundo me encontrase con dirigencias obreras, experimentándose políticamente en el sentido del cambio del mundo, era siempre así. Perteneciesen estas dirigencias al tercer mundo del tercer mundo o al tercer mundo del primer mundo. Era siempre así.

Alguna que otra vez tuve oportunidad, en Ginebra o fuera de Ginebra, de trabajar en largos seminarios con obreros y académicos, obviamente progresistas (espero que hoy continúen en esa posición, para lo cual es preciso que no se hayan rendido a la ideología de quien decreta la muerte de las ideologías y del que proclama que *soñares* una forma de evadir el mundo y no de recrearlo).

Tuve uno de esos encuentros de inmensa riqueza en un fin de semana en algún mes de los setenta en Alemania, en Frankfurt precisamente, con varios académicos y un obrero español. Dos o tres grupos de intelectuales progresistas, marxistas y cristianos, que no

mantenían buenas relaciones entre sí, aceptaron encontrarse en el caso de que yo participase en el día de estudios.

Siempre me pareció válido ser pretexto para buenas causas. Acepté entonces la invitación y fui con dos amigos alemanes, ambos teólogos, intelectuales lúcidos, creadores y serios: Werner Simpfendörfer, que traducía la *Pedagogía* al alemán, y Ernst Lang, ya fallecido, quien escribió su prefacio; era director del Consejo Mundial de Iglesias y me convidó para trabajar allí.

La lengua de la reunión era el alemán, con traducción al inglés para mí y del inglés al alemán para los demás, a excepción de los teólogos.

Uno de los grupos invitó a un obrero español inmigrante que hablaba el alemán sin dificultad.

La presencia del trabajador español permitió que la reunión alcanzase cierto nivel de equilibrio entre la abstracción necesaria y la búsqueda de lo concreto. En otras palabras, la presencia del trabajador disminuyó el riesgo de que la abstracción se negara a sí misma, gateando perdida en una vaguedad cada vez más distante de lo concreto.

Cuando paramos la sesión por primera vez para tomar un café, el trabajador se me acercó y comenzamos a hablar en español. Solo nosotros nos entendíamos. Nadie en aquel recinto hablaba siquiera razonablemente el español.

Luego de unas pocas palabras con las que nos preparábamos para una pequeña conversación, el trabajador español me dijo: «Debo reconocer en estos jóvenes intelectuales ciertas cualidades que me hacen admirarlos. Están dedicados a la causa de la clase obrera. Trabajan incansablemente, pero se sienten medio dueños de la verdad revolucionaria. Nosotros, los trabajadores inmigrantes, somos hoy —dijo en tono humorístico— una especie de juguete nuevo para ellos».

En su discurso había sabiduría, gracia, pero no había resentimiento ni rabia. Era como si la verdad de que sus palabras estaban llenas le diese a él la paz con que hablaba. Se refería al problema con la tranquilidad de quien conocía su razón de ser.

Nos entretuvimos un poco haciendo comentarios sobre el elitismo, el autoritarismo, el dogmatismo de las posiciones por él criticadas. En determinado momento me dijo:

»Tengo una experiencia interesante que contarle en la que participé antes de leer su libro *Pedagogía del oprimido*.

»Soy militante de un movimiento político de izquierda —continuó— que actúa fuera y dentro de España. Una de nuestras tareas es la formación política de compañeros inmigrantes, a través de lo cual buscamos movilizamos y organizamos.

»Hace un año más o menos, cuatro compañeros y yo nos juntamos para pensar en un curso de problemas políticos que ofreceríamos a nuestros colegas. Discutimos una tarde de sábado en la casa de alguno y entre nosotros mismos lo que debería ser el curso, cuáles serían sus contenidos, cómo desarrollar el tema. Finalmente organizamos todo el material que se entregaría a los futuros alumnos, como suelen hacer ustedes los académicos. Estábamos seguros de saber no solo lo que nuestros compañeros querían saber sino lo que debían saber. No había razón entonces para perder el tiempo escuchándolos. Solo debíamos comunicarles que podían contar con el curso. No precisábamos más que anunciar el curso y hacer la lista de los interesados.

»Ya con un programa elaborado, con horarios en los fines de semana, local, todo, comenzamos a buscar inscripciones.

»Fracaso total. Nadie se interesó. Hablamos con un sinnúmero de compañeros, les mostramos la guía de los contenidos, visitamos a varios de ellos a quienes explicábamos la importancia del programa, la importancia del curso, y nada.

»Cierto sábado nos reunimos para evaluar el fracaso, y fue entonces cuando se me ocurrió una idea.

»¿Por qué no intentamos hacer una investigación, en nuestras fábricas, conversando uno por uno con un buen número de compañeros sobre lo que cada uno prefiere hacer? ¿Por qué no tratar de descubrir las preferencias que tenían y lo que acostumbraban hacer los fines de semana? A partir de conocimientos de ese tipo podríamos encontrar los caminos de acceso hasta ellos, y no a partir de nuestras certezas de lo que ellos deberían saber.

»Decidimos llevar a cabo la encuesta, y establecimos una noche quince días después para evaluar lo que habíamos hecho.

»En la noche señalada nos encontramos los cinco trayendo cada uno su informe sobre la tarea realizada. Una gran cantidad de compañeros gustaba de jugar cartas los fines de semana. Otro grupo gustaba de pasear, de ir a los parques, de almorzar en casa de amigos, de beber cerveza, etc.

»Elegimos el juego de cartas como la posible puerta de entrada por donde pasaríamos a los problemas políticos. De este modo —continuaba lleno de vida el trabajador español— tratamos de especializamos en el juego de cartas y pasamos a integrar varios grupos que jugaban los fines de semana en casa de uno o de otro. Durante la semana nos reuníamos para evaluar nuestra tarea política.

»A veces, durante el juego, con las cartas en la mano y sin mirar a ninguno de mis compañeros, decía: ¿supieron lo que sucedió ayer en Madrid?

»No —decían.

»La policía ha apaleado y arrestado a varios colegas nuestros porque reclamaban cosas mínimas.

»Silencio.

»Y yo también guardaba en silencio.

»Allá cada tanto, otra jugada, otra pregunta de naturaleza política.

»Eramos cinco haciendo esto, en lugares diferentes.

«A los cuatro meses pudimos hacer una reunión para discutir si sería interesante o no que organizáramos encuentros sistemáticos para discutir de política. Éramos treinta los que asistimos a la primera reunión en la que nació por decisión colectiva el curso real sobre problemas políticos, cuyos resultados han sido hasta ahora los mejores posibles».

Se rio cuando le dije: «Esto prueba que si queremos trabajar *con* el pueblo, y no solo *para* él, debemos conocer su Juego».

Es exactamente contra esto contra lo que siempre se rebelan las educadoras y los educadores autoritarios que se proclaman progresistas y que sin embargo se consideran propietarios del saber que simplemente deben *extender* a los educandos ignorantes. Son estos o estas los que siempre quieren ver, en el respeto que los radicalmente demócratas muestran por los educandos, señales de permisividad o espontaneísmo.

Son estos o estas los que continúan sin entender qué significa *partir* de la lectura del mundo, de la comprensión que los educandos están teniendo del mundo, y que por eso mismo dicen llenos de sorpresa que su práctica prueba que *quedarse* apenas en el nivel de saber que los grupos tienen, sin intentar enseñar algo más allá de aquel saber, no funciona. Pero es claro que no funciona. Es tan obvio que no funciona que ni es necesario probarlo. Una de las razones principales

del desánimo de los miembros de los equipos que acostumbran evaluar su práctica es la falta de saber teórico superior al saber del equipo por parte de quien coordina el proceso de evaluación. No es necesario indagar para comprobar la inviabilidad de un seminario de evaluación en el que al coordinador o a la coordinadora les faltan conocimientos con los cuales puedan allanar los obstáculos que los principiantes encuentran en su práctica. La tendencia normal es al abandono del seminario. Como es imposible la eficacia de un curso de física en el cual el profesor no sepa física. Nadie enseña lo que no sabe. Pero tampoco nadie, dentro de una perspectiva democrática, debería enseñar lo que sabe sin saber lo que saben, y en qué nivel, aquellos y aquellas a quienes va a enseñar lo que sabe. Esto por un lado. Y por el otro lado, sin respetar ese saber, parte del cual está implícito en la lectura del mundo de los que van a aprender lo que sabe el que va a enseñar.

Esto es lo que mi práctica, en coherencia con mi opción democrática, me ha enseñado. Fue eso también lo que la práctica de los trabajadores españoles que acabo de mencionar les enseñó.

Todavía me gustaría explayarme en consideraciones respecto a esta experiencia de los trabajadores españoles. La primera de ellas, de orden ético-político, tiene que ver con el derecho y hasta con el deber del educador o de la educadora de enseñar lo que le parece fundamental en el tiempo y en el espacio en el que se encuentra. La propia direccionalidad de la práctica educativa, que implica trascenderse siempre, perseguir objetivos y metas, sueños, proyectos, plantea al educador ese derecho y ese deber. Ya he dicho en este ensayo: ¿qué educador sería yo si no me preocupase al máximo de ser convincente en la defensa de mis sueños? Lo que no puedo es reducir todo a mi verdad, a mi acierto. Por otro lado, si bien puedo estar convencido, como lo estaban por ejemplo los trabajadores españoles, de que es fundamental la reflexión sobre la vida política de la ciudad, no puedo sin embargo imponer los temas sobre los cuales deben versar el análisis y la reflexión política. En una perspectiva casi moralista, los trabajadores españoles cuya experiencia discutimos ahora habrían sido desleales cuando se sirvieron del juego de cartas para aproximarse a sus compañeros con el objeto de alcanzar su objetivo, que era estudiar seriamente con ellos la situación política en España. Para mí no. Fueron tan éticos como pueden serlo los académicos en sus

investigaciones. La segunda reflexión es mucho más afirmativa y habla de la viabilidad en América Latina hoy, no solo del principio sino del método de trabajo de los obreros españoles, siempre que el educador o la educadora popular tengan una opción democrática y sean coherentes con ella.

No veo cómo la educación popular, no importa dónde y cuándo, pueda haber prescindido o pueda prescindir del esfuerzo crítico de involucrar a educadores y educadoras por un lado y educandos por el otro en la búsqueda de la razón de ser de los hechos. En otras palabras, centrándose la educación popular en la producción cooperativa, en la actividad sindical, en la movilización y en la organización de la comunidad para asumir la educación de sus hijos y de sus hijas a través de las escuelas comunitarias —sin que esto deba significar un estímulo al Estado para que no cumpla uno de sus deberes como lo es ofrecer educación al pueblo, la que debe sumarse a la defensa de la salud—, en la alfabetización y en la posalfabetización, cualquiera que sea la hipótesis, no es posible descartar el proceso gnoseológico. El proceso de conocer forma parte de la naturaleza misma de la educación, de la cual la práctica llamada *educación popular* no puede ser la excepción. En una perspectiva progresista, la educación popular no puede, por otro lado, reducirse al puro entrenamiento *técnico* que los grupos de trabajadores realmente necesitan. Esa es la manera necesariamente estrecha de *capacitar* que a la clase dominante le interesa, la que *reproduce* a la clase trabajadora como tal. En la perspectiva progresista, la formación técnica también es una prioridad naturalmente, pero a su lado hay otra prioridad que no puede ser puesta al margen. El obrero que está aprendiendo, por ejemplo, el oficio de tomero, de mecánico, de albañil, de carpintero, tiene el derecho y la necesidad de aprenderlo lo mejor posible, pero tiene igualmente el derecho de saber la razón de ser del propio procedimiento técnico. Tiene el derecho de conocer los orígenes de la tecnología, así como el de tomarla como objeto de su curiosidad y reflexionar sobre el indiscutible adelanto que ella implica, pero también sobre los riesgos a que nos expone y de los cuales Neil Postman nos advierte en extraordinario y reciente trabajo[84]. Esta es sin duda una cuestión no solo profundamente actual sino también vital de nuestro tiempo. Y la clase trabajadora no debe formar parte de ella simplemente como el obrero de *Tiempos modernos* que se vio ocupado

en el acto de apretar tomillos, en la producción en serie, que Chaplin criticó genialmente.

Lo que me parece fundamental para nosotros hoy, mecánicos o físicos, pedagogos o albañiles, carpinteros o biólogos, es la asunción de una posición crítica, vigilante, indagadora, frente a la tecnología. No endemoniarla ni endiosarla.

La frase casi hecha —ejercer el control sobre la tecnología y ponerla al servicio de los seres humanos— tal vez jamás tuvo tanta urgencia de concretarse como hoy, en defensa de la libertad misma, sin la cual el sueño de la democracia se diluye.

La formación de la clase trabajadora, dentro de la perspectiva progresistamente posmoderna, democrática, en la que me pongo, le reconoce el derecho de saber cómo funciona su sociedad, de conocer sus derechos, sus deberes, de conocer la historia de la clase obrera, el papel de los movimientos populares en la reconstrucción más democrática de la sociedad. La historia de su país. La geografía, el lenguaje o, mejor dicho, la comprensión crítica del lenguaje en sus relaciones dialécticas con el pensamiento y con el mundo: lenguaje, ideología, clases sociales y educación.

En un viaje reciente y rápido por Europa, escuché decir a un sociólogo europeo amigo mío, recientemente llegado de África, que según había oído de militantes políticos de cierto país africano el tiempo de Freire se había acabado. «Ahora necesitaban —decían ellos — una educación ya no tan comprometida con la comprensión crítica del mundo ni tan fiel a ella, sino una educación al servicio de la capacitación estrictamente técnica de la mano de obra». Como si dentro de una visión progresista fuese posible dicotomizar lo técnico de lo político. Quienes hacen esta dicotomía son las clases dominantes, como ya lo he subrayado. De ahí viene la riqueza con que contamos hoy de discursos proponiendo el ideal pragmático de ajustamos al mundo tal cual es en nombre de los valores del capitalismo. En una nueva historia sin clases sociales y por lo tanto sin conflictos, a no ser los puramente personales, no tenemos otra cosa que hacer que damos todos las manos, callosas de muchísimos y suaves de algunos pocos, para rehacer el mundo en fiesta, por fin.

No creo realmente en esto pero entiendo, aun cuando lo lamente, el engaño en el que se encuentran enredados estos militantes africanos. La larga experiencia, intensamente trágica, que vienen viviendo hace

tanto tiempo; su negación como Pedro, como Antonia, como personas, como clase, como sexo, como raza, como cultura, como historia; el desprecio por su vida que para los blancos perversamente asesinos no vale nada, y por eso tanto puede estar o quedarse ahí como cosa que apenas se mueve, habla y anda y se encuentra bajo su poder, como puede partir, o evaporarse, o desaparecer, que a los blancos poco les importa. La larga y trágica experiencia, dignamente humanizada por la lucha de su pueblo, por la belleza de la lucha, dejó sin embargo, en el cuerpo, una especie del mismo cansancio existencial al que me referí y que noté en los trabajadores inmigrantes de Europa. Es como si el momento histórico de hoy exigiera de los hombres y de las mujeres de ese país una lucha totalmente diferente de la anterior, una lucha en la que lo técnico sustituyese por entero la formación política de los individuos. Por otro lado, el destrozo de los parámetros de naturaleza política refuerza el carácter fatalista que marca el «cansancio existencial» según el cual la única alteración posible del mundo es el cambio puramente adverbial.

La verdad sin embargo es otra. No importa en qué sociedad estemos, en qué mundo nos encontremos, no es posible hacer ingenieros o albañiles, físicos o enfermeros, dentistas o torneros, educadores o mecánicos, agricultores o filósofos, ganaderos o biólogos, sin una comprensión de nosotros mismos en cuanto seres históricos, políticos, sociales y culturales: sin una comprensión de cómo funciona la sociedad. Y esto no lo da el *entrenamiento* que dice ser puramente técnico.

Otra preocupación a la que jamás podría negarse la educación popular es la que tiene que ver con la investigación epistemológica antes o concomitantemente con las prácticas docentes, principalmente en las áreas campesinas. Este viene siendo hoy, entre nosotros en Brasil, un quehacer caro a la etnociencia. Saber cómo los grupos populares rurales, indígenas o no, saben. Cómo vienen organizando su saber, o su *ciencia agronómica* por ejemplo, o su *medicina*, para la cual han desarrollado una taxonomía ampliamente sistematizada de las plantas, de las yerbas, de los montes, de los olores, de las raíces. Y es interesante observar cómo matizan la exactitud taxonómica con promesas milagreras. Raíces cuyo té cura al mismo tiempo el cáncer y el dolor de un amor deshecho; yerbas que combaten la impotencia

masculina. Hojas especiales para el resguardo de la parturienta, para la «paletilla caída», etc.

Investigaciones hechas recientemente en universidades brasileñas han venido demostrando la exactitud de los descubrimientos del saber popular.

Discutir con los campesinos, por ejemplo, que las universidades están comprobando algunos de sus saberes, es tarea política de alta importancia pedagógica. Discusiones así pueden ayudar a las clases populares a adquirir confianza en sí mismas o a aumentar el grado de confianza que ya tienen. Confianza en sí mismos tan indispensable para su lucha por un mundo mejor y a cuya necesidad ya hice referencia en este texto.

Lo que me parece finalmente imposible, tanto hoy como ayer, es pensar, o más que pensar tener una práctica de educación popular en la que, previa o concomitantemente, no se hayan tomado y no se tomen en serio los problemas como: qué contenidos enseñar, a favor de qué enseñarlos, a favor de quién, contra qué y contra quién. Quién elige los contenidos y cómo se enseñan. ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender? ¿Cómo se dan las relaciones entre aprender y enseñar? ¿Qué es el saber de experiencia vivida? ¿Podemos descartarlo por impreciso, por desarticulado? ¿Cómo superarlo? ¿Qué es el profesor? ¿Cuál es su papel? Y el alumno ¿qué es? ¿Y su papel? ¿No ser igual al alumno significa que el profesor debe ser autoritario? ¿Es posible ser democrático y dialógico sin dejar de ser profesor, diferente del alumno? ¿Significa el diálogo una plática inconsecuente cuya atmósfera ideal sería la de «deja como está para ver cómo queda»? ¿Puede haber un intento serio de escritura y lectura de la palabra sin la lectura del mundo? ¿Significa la crítica necesaria a la educación bancaria que el educador que la hace no tiene qué enseñar y no debe hacerlo? ¿Será posible un profesor que no enseñe? ¿Qué es la *codificación*? ¿Cuál es su papel en el cuadro de una teoría del conocimiento? ¿Cómo entender, pero sobre todo cómo vivir la relación práctica-teoría sin que la frase se transforme en una frase hecha? ¿Cómo superar la tentación basista, voluntarista, y cómo superar la tentación intelectualista, verbalista, chacharera? ¿Cómo trabajar la relación lenguaje-ciudadanía?

Práctica, política y gnoseológicamente tampoco es posible hacer educación plena sin que estas preguntas estén siempre instigándonos y

sin que estemos siempre respondiéndolas.

Creo, en fin, que la manera como las planteo en este ensayo lleva implícita mis respuestas a ellas. Respuestas que expresan mis posiciones político-pedagógicas reafirmadas en este texto.

V

Un día recibí una llamada en mi casa de Ginebra. Era domingo, de mañana. Una mañana muy fría con el sol escondido, las montañas francesas que espían a Ginebra desde lejos, envueltas en la cerrazón. Un domingo típico del enero suizo.

Era un trabajador inmigrante español que me pedía una entrevista con y él Y dos compañeros suyos, en cualquier noche de la semana próxima. Me dijo que querían conversar conmigo sobre un programa de educación infantil que ellos habían organizado y llevaban adelante. Me adelantó que estaban leyendo la *Pedagogía del oprimido*, sobre cuyo contenido estaban igualmente interesados en conversar. Quizá, dijo, dependiendo de su tiempo y de su curiosidad, podríamos reunimos algunas veces para ese fin.

En el día marcado, y a la hora exacta, llegaron trayendo algunos documentos y algunos ejercicios para niños.

Conversamos un poco sobre el clima y la dureza del invierno. Hablaron de España, indagaron sobre Brasil, después entraron en el asunto que los unía. Sin embargo, tuvieron que hacer una introducción en la cual manifestaron su opción política y su militancia, por una cuestión de método. Hablaron de su experiencia como trabajadores inmigrantes, de las restricciones al derecho a tener a sus familias con ellos, a las que muchos de ellos estaban sometidos; de la necesidad que tenían, por el hecho de tener tan solo un año de permanencia legal en el país, de ir a su país de origen a cada término de tal permiso, para renovarlo por otro período, o no, en el próximo año.

Esa obligación legal, al mismo tiempo que eximía al gobierno suizo de gastar en educación y en salud, por mencionar solo estos sectores, los obligaba a vivir en una permanente tensión. Su inseguridad vital era una razón más del «cansancio existencial» del cual ya he hablado. Me dieron ejemplos de cómo muchos de sus compañeros experimentaban alegrías salpicadas de temores, en un presente que, no

obstante haberles ofrecido el trabajo que les faltaba en su país, era un presente de dudoso mañana. Un presente en el que la carencia del cariño de sus familiares y su ausencia física minaba su afectividad, sus fuerzas y su resistencia. Por esta razón muchos de ellos, hundidos en el «cansancio existencial» y en la «anestesia histórica», girando alrededor de sus problemas y sus preocupaciones personales, no podían percibir lo «inédito viable» más allá de la «situación límite en que estaban inmersos»[85]. Por eso también la dificultad para moverlos de la «anestesia histórica», generadora de una cierta apatía, de un cierto inmovilismo, hacia la preocupación y el debate de naturaleza política. La anestesia histórica de la cual muchos eran presa se sumaba además al clima cultural, político e ideológico de Suiza, desfavorable a las manifestaciones políticas de carácter público. Recuerdo que un poco antes o un poco después del encuentro del que hablo ahora leí una declaración oficial, o casi oficial, de naturaleza sindical, como reacción a una huelga realizada en una construcción de grandes proporciones en Ginebra, que, combatiendo la posición de los trabajadores, deploraba que estos, «por primera vez en Suiza, por lo tanto poco enterados de los usos y costumbres del país, recurriesen a la fuerza para obtener satisfacción, es decir, que recurriesen a la huelga». Obviamente una nota como esta no era nada alentadora para el intento de hacer que los trabajadores inmigrantes superasen su apatía por la participación política en que estaban ocupadas sus dirigencias.

La posición declaradamente contraria a la huelga de la nota reforzaba esta «anestesia histórica» de la que hablo en quien la tuviese.

Desde el punto de vista de las dirigencias progresistas de los trabajadores españoles, sin embargo, la reacción política de la nota aparecía como un desafío y también como una confirmación de sus proyectos sobre la necesidad de formación política de sus compañeros españoles.

El proyecto pedagógico del cual me vinieron a hablar en particular, directamente ligado a los hijos de los trabajadores españoles que de acuerdo con las leyes suizas podían traer a sus familias consigo, era, en el fondo, un proyecto de contra-escuela. Era una «escuela» que ponía en tela de juicio a la escuela suiza en que estudiaban los niños españoles. Una «escuela» que ponía en jaque a la escuela suiza frente a los niños obreros.

Estábamos exactamente en los comienzos de los setenta, años en los que hicieron eclosión los estudios althusserianos sobre la escuela como reproductora de la ideología dominante. Estudios que no siempre salían librados de distorsiones y exageraciones de interpretación. No creo, si es que no me traiciona la memoria, que hayamos hecho referencia a la Teoría de la Reproducción, pero en el fondo la conversación se centró en la comprensión crítica del papel de la escuela y del papel que en ella pueden tener educadoras progresistas o conservadoras. Vale decir que la conversación versó sobre el poder de la ideología dominante y cómo contrarrestarla. En realidad, centralmente, el programa de la escuela de los trabajadores españoles del que me hablaban con el más justo entusiasmo era la propia escuela suiza, entera, en la que estudiaban regularmente sus hijos. Eso era lo que estaban haciendo y sobre eso vinieron a hablar conmigo aquella noche.

Acompañando la practica escolar a través de lo que enseñaban en la escuela suiza y de cómo lo enseñaban, aquellos trabajadores españoles pensaban en otra escuela que tomase a la escuela suiza como objeto de su análisis crítico. Había, sin embargo, una condición fundamental para que el niño formase parte de ella. El niño debería, luego de una pequeña experiencia, decidir si continuaría o no frecuentándola. La escuela, por otro lado, no era diaria ni superaba el tumo de dos horas tres veces por semana, ni tampoco pretendía sustituir a la escuela suiza. Completarla sí, a través de la experiencia de un pensar crítico sobre el mundo. Los trabajadores españoles que conversaban conmigo estaban convencidos de la necesidad que tenían sus hijos de estudiar con seriedad, de aprender, de crear una disciplina de estudio, y les parecía que la escuela suiza estaba haciéndolo, por lo menos en parte.

Los niños salían de la escuela suiza, de horario integral, y entraban en la otra en la que repensaban lo que habían aprendido o lo que estaban aprendiendo.

El interés primordial de los trabajadores era, por un lado, disminuir el riesgo de alienación que sus hijos corrían lejos de su cultura, riesgo intensamente reforzado por la escuela suiza, indiscutiblemente competente desde el punto de vista de los intereses dominantes, y por el otro estimular en los niños una forma crítica de pensar, como ya lo he mencionado. De ahí su proyecto. De ahí la escuela *sui generis* que, tomando a la otra por objeto, ponía en jaque

su práctica y analizaba su currículum, no solo el explícito sino también el escondido.

Los educadores de la escuela cuestionadora no eran fijos, Había tumos entre ellos según su tiempo libre. Se preparaban en seminarios realizados durante las noches o en algún fin de semana para el ejercicio de los educadores.

Discutían también con los niños la ideología implícita en los libros de historias infantiles, sin importar si estaban siendo usados por o en la escuela suiza.

Una de las historias que me repitieron entre risas, con un gusto casi infantil pero críticos de la ideología que lo impregnaba, hablaba de la vida simple y feliz de una familia de cerdos. El matrimonio y los tres hijos. El más joven era muy curioso, nada rutinario, probaba todo y siempre estaba buscando algo nuevo, diferente.

Sin embargo, nunca tenía éxito. Sus hermanos mayores seguían derechito todas las reglas preestablecidas y todo les salía muy bien. Cierto domingo de otoño de cielo azul y abierto, el pequeñuelo resolvió escapar del sitio donde vivía la familia para dar rienda suelta a su curiosidad. Nada le salió bien. No bien traspasó el primer espacio prohibido, fue atacado por un perro. Mordido, consiguió aún salvarse por un pelo. Más adelante, movido otra vez por la curiosidad, «picaneó al perro con vara corta», y el perro en este caso era un enjambre de abejas. El pobre casi muere de las picaduras horribles de las endiabladas y feroces abejas. De fracaso en fracaso, regresa en la nochecita a su casa, cabizbajo, reflexivo. Sin ganas ni de pensar en una nueva aventura. Prudente, pero con aire bondadoso de pedagogo manso, el padre ya lo esperaba y le dijo con sabiduría: «*Yo* sabía que tú harías eso un día. Era necesario que lo hicieses para aprender que no debemos salir de los carriles que ya encontramos para caminar. Cualquier intento de cambio nos expone a riesgos y sufrimientos que nos cuestan mucho, como debe de haberte ocurrido hoya ti».

Silencioso, arrepentido y lleno de culpa, el chanchito escuchaba el discurso «sensato» y moderado de su padre.

Contra sugestiones de este tipo, castradoras, contra programas semejantes, sometedores, fue contra lo que los españoles habían creado su escuela cuestionadora. Su sueño era el de una educación abierta, democrática, que estimulase en los niños el gusto por la

pregunta, la pasión del saber y de la curiosidad, la alegría de crear y el placer del riesgo, sin el cual no hay creación.

De ahí la coincidencia entre la *Pedagogía del oprimido*, sobre la cual conversamos en ese y otros encuentros que siguieron, y la experiencia de la escuela cuestionadora.

La lectura de la *Pedagogía* confirmaba algunas de las instituciones pedagógicas que los habían movido hasta la concreción de su experiencia. Todo análisis de las relaciones dialécticas opresores-oprimidos, del proceso de introyección del dominador por los dominados; las reflexiones sobre la educación bancaria, su autoritarismo, la educación cuestionadora, el diálogo, las iniciativas democráticas; la necesidad de desafiar la curiosidad de los educandos en una práctica educativa progresista; la presencia crítica de educadoras y educadores y de los educandos, mientras que, enseñando unas y aprendiendo otros, todos aprenden y enseñan, sin que esto signifique que sean todos iguales o que quien enseña no aprende o quien aprende no enseña. Todo esto los había estimulado como a mí me estimulara la lectura de Fanon y Memmi hecha cuando releía mis originales de la *Pedagogía*.

Posiblemente, al establecer su convivencia con la *Pedagogía del oprimido* en referencia a la práctica educativa que estaban teniendo, deben de haber sentido la misma emoción que me invadió al adentrarme en *Los condenados de la tierra* y en *Retrato del colonizado*. Esa sensación placentera que nos asalta cuando confirmamos la razón de ser de la seguridad en la que nos encontramos.

Los resultados positivos que alcanzaron llevaron a los padres de los niños de la escuela cuestionadora, me dijeron en nuestro encuentro, a buscarlos y a pedirles que hiciesen también para ellos algo parecido. Una escuela donde pudiesen discutir juntos su presencia en Suiza, la situación política de España, etcétera.

A través de la idea puesta en práctica de una escuela que cuestionase la escuela de sus hijos llegaron a cursos, a seminarios o a encuentros de formación política para ellos, los padres. El «juego», en Ginebra, no fue de cartas.

En el año siguiente al que conocí esta experiencia en la que obreros educadores desafiaban a sus hijos a pensar críticamente a través del cuestionamiento de sus escuelas, Claudius Ceccon, el notable

caricaturista brasileño entonces residente en Ginebra, me contó el siguiente relato sucedido con su hijo Flávio.

Cierto día Flávio le dijo, triste y herido, que su profesora le había hecho trizas un dibujo suyo. Viviendo la libertad que él aprendía en casa y que cada día usaba más, experimentándose en un clima de respeto y afecto en el cual su curiosidad no era inhibida y su creatividad tenía campo para expresarse, no podía entender el gesto ofensivo, para con él, y no solo para con él, de la profesora al romperle su dibujo. Era como si la profesora estuviese rompiendo una parte de él mismo. En el fondo, su dibujo era una creación suya que merecía tanto respeto como un texto o un poema que él hubiese escrito. O una bola de trapo, o un carrito, sin importar con qué material lo hubiese construido. Lo fundamental es que su dibujo era su obra, su creación, y la profesora lo había roto.

Como cualquier padre o madre de opción democrática, y coherente con su opción, Claudius buscó a la profesora para conversar sobre lo ocurrido.

La profesora tenía al niño en gran estima. Habló de él de modo elogioso, resaltando su talento y su capacidad de ser libre.

Claudius se percató, por la mirada de la profesora, por sus gestos, por el tono de su voz, que a ella ni se le ocurría que él había venido para mostrarle su desaprobación sobre lo sucedido con el dibujo de Flávio. Más aún, con lo que había hecho con el propio Flávio, con su creatividad casi destruida por ella.

Feliz con la visita del padre de uno de los alumnos al que ella realmente admiraba, iba y venía palpitante, hablando de sus actividades de clase.

Claudius oía y acompañaba su charla esperando el momento oportuno para hablar de lo sucedido, su enojo ya gastado, disminuido. De pronto ella le muestra una colección de dibujos casi idénticos de un gato negro. Un gato único, multiplicado, que apenas sufría cambios de uno a otro en este o aquel trazo.

—¿Qué tal? —le preguntó la profesora sin esperar respuesta, y de inmediato exclamó—. Los hicieron los alumnos. Les traje un modelo de gato para que lo copiaran.

—Yo creo que hubiese sido mejor que tuviesen un gato vivo, caminando, corriendo, saltando —dijo Claudius—. Los niños habrían dibujado al gato como lo entendiesen, como lo percibiesen. Los niños

reinventarían el gato de verdad. Tendrían la libertad de hacer el gato que quisieran. Tendrían la libertad de crear, de inventar y de reinventar.

—¡No! ¡No! —casi gritó la profesora—. Tal vez eso sea posible con su hijo, tal vez. No estoy segura, pero tal vez con su hijo eso sea plausible; con él —repetía— que es vivo, inteligente, creativo, libre. Pero ¿y los otros? Me acuerdo de cuando yo era niña —continuó la profesora—. Me aterrorizaban las situaciones en las que se me pedía que eligiera, que decidiera, que creara. Fue por eso mismo que hace pocos días tomé (amenizó la acción de romper con la acción de tomar) un dibujo de Flávio. Él dibujó un gato que no podía existir. Un gato multicolor. No podía aceptar su dibujo. Sería perjudicial no solo para él sino para todos los otros.

Y ese parecía ser el modo como funcionaba la escuela entera, y no nada más aquella educadora que temblaba de miedo con solo oír hablar de libertad, de educación, de aventura, de riesgo. Para ella el mundo no debería cambiar y, tal como en la historia del chanchito, jamás deberíamos salir de los carriles que determinan nuestro paso por el mundo. Marchar en los carriles ya puestos para nosotros, ese es nuestro destino, nuestro sino.

Hacer los caminos caminando, reinventar el mundo, transformarlo, ¡jamás!

Fue por cosas como estas y más serias que estas por lo que los trabajadores inmigrantes españoles crearon su escuela. Escuela cuestionadora de la otra, la escuela suiza de sus hijos.

En las memorias que guardo de los hechos en cuyo casi centro se mantiene la *Pedagogía del oprimido*, hay unas de los años setenta que jamás olvidaré, de tal manera se encuentran aún enérgicos, activos, los momentos que he vivido y que las memorias guardan.

Me refiero a los varios encuentros que tuve en Ginebra, ya en mi escritorio en el Consejo Mundial de Iglesias, ya en nuestro apartamento de Grand Lancy, con intelectuales, profesores, estudiantes, religiosos, negros, blancos de Sudáfrica. Durante los setenta era raro el mes en que no llegase alguien, hijo o no de Sudáfrica, pero residente en Sudáfrica, de paso por Ginebra, para hablar conmigo de la experiencia trágica, absurda e impensable del racismo.

También era rara la vez en aquella época que yendo a Estados Unidos no me encontrara con alguna mujer o algún hombre de Sudáfrica, blanca o negro, por los mismos motivos que explicaban mis encuentros en Ginebra. Y por otros también.

También era raro que al hablar conmigo por teléfono la persona no dijera: «Llegué hace dos días a Ginebra. Por la noche sigo hacia Sudáfrica. Ya que no podía entrar al país con *la Pedagogía del oprimido* sin correr un riesgo innecesario, lo he leído entre ayer y hoy. Me desvelé para poder leerlo. ¿Podría conversar con usted hoy antes de viajar?». Obviamente nunca me negué a una de esas consultas. Postergué otros encuentros, cancelé entrevistas, alteré agendas, pero nunca me negué a ninguno de aquellos pedidos. Dolores de cabeza, malestar, falta de humor, cansancio, nostalgia de Brasil, lectura de algún libro, escritura de algún texto, ninguna de estas razones podía llevarme a rechazar una sola de esas peticiones. Frente a la necesidad afectiva, emocional, y no solamente política de quien me buscaba, todas esas razones eran razones de menor importancia. Ni siquiera para mí valían como argumento para negar el encuentro que a veces era solicitado para un sábado de tarde o un domingo de mañana.

En el mismo momento en que era consultado por teléfono percibía de tal modo la importancia y la urgencia del encuentro que me sentía tan necesitado de este como el solicitante. Por eso es que rechazarlo implicaría mi propia frustración.

Mi rebeldía contra todo tipo de discriminación, desde la más explícita y brutal hasta la más subrepticia e hipócrita, no menos ofensiva e inmoral, me acompaña desde mi niñez. Desde mi más tierna infancia reacciono casi instintivamente contra cualquier palabra, cualquier gesto, cualquier señal de discriminación racial. Y también contra la discriminación de los pobres que más tarde se definiría como discriminación de clase.

Los testimonios que escuché de sudafricanos y sudafricanas, blancas y negras o negros, ya en Ginebra, ya en Estados Unidos, me impactaron y continúan impactándome hoy cuando los recuerdo, como ahora. La brutalidad del racismo es algo con que difícilmente pueda convivir un mínimo de sensibilidad humana *sin espeluznarse* o decir *¡qué horror!*

Oí de blancos sudafricanos o residentes en Sudáfrica, tan disconformes como yo, tan antirracistas como yo, relatos dramáticos

de prácticas *discriminatorias* inimaginables. Y de negros también. «No puedo decir *mi Dios* en presencia de los blancos, tengo que decir *vuestro Dios*», me contó una vez un joven negro, hombre de iglesia, para mi asombro y casi descrédito de lo que oía.

Blancos y negros, sudafricanos o residentes en Sudáfrica con quienes conversé, hablaban en general de las relaciones opresores-oprimidos, colonizadores-colonizados, blancos-negros, utilizando elementos de cuño teórico comunes a Fanon, a Memmi y a la *Pedagogía del oprimido*. También discutían sobre cómo trabajar principalmente con el cuestionamiento de situaciones concretas y, a través de la profundización de la o de las razones de ser de la experiencia de ser oprimidos que los grupos populares tenían de sí mismos, reconstruir su percepción anterior. En otras palabras, cómo percibir la percepción anterior de la realidad y asumir una nueva comprensión del mundo, sin que esto significase que por estar siendo percibido de un modo diferente el mundo ya hubiese sido transformado. Pero esto significaba que por causa de la nueva *comprensión* del mundo sería posible crear la *disposición* para cambiarlo.

Hoy temo que alguno, algunos, o también algunas, de las inquietas o inquietos intelectuales justamente disconformes que me buscaban en la época formen parte del grupo de los que se dejaron domesticar por la sonoridad de cierto discurso neoliberal. De los que creen que al final la historia es así, la vida es así: los competentes manejan las cosas y crean la riqueza que de cierto modo, y cuando llegue el momento, será más o menos distribuida. El discurso sobre y a favor de la justicia social ya no tiene sentido, y si continuamos haciéndolo en la «nueva historia» estaremos obstaculizando el proceso natural en que los capaces hacen y rehacen el mundo. Entre ellos y ellas se encuentran los que afirman que ya no necesitamos de una educación militante, reveladora de las mentiras de la ideología dominante, sino de una educación *neutra* y ávidamente abocada al *entrenamiento técnico* de la fuerza laboral, la transmisión de los contenidos en la flacura de su tecnicidad y su cientificismo. ¡Qué viejo discurso!

Estas visitas de sudafricanos o residentes en Sudáfrica, sus expresiones de justísima furia y necesaria indignación, coincidieron con mi primera visita a Africa. A Zambia y a Tanzania. Una vez más, gracias a la *Pedagogía del oprimido*. Debía parar en Zambia, donde

tendría una semana de seminario en Kitwe, en un centro de estudios teológicos, Mindolo Ecumenical Foundation, antes de ir a Tanzania para otro seminario en la Universidad de Dar Es Salaam. En ambos encuentros los debates giraron alrededor de la *Pedagogía del oprimido*, que era el motivo de las invitaciones que me habían hecho. Al aterrizar en Lusaka, donde debía trasbordar a otro vuelo nacional hacia Kitwe, los altoparlantes del aeropuerto me invitaron a presentarme en el sector de *encuentros*. Allí me esperaban un joven y una joven norteamericanos, casados, que según creo había conocido en Boston hacía dos o tres años. Trabajaban en Zambia como voluntarios y tenían muy buenas relaciones con las dirigencias del MPLA (Movimiento para la Liberación de Angola).

Luego de los abrazos normales me preguntaron si podría quedarme en Lusaka ese día y viajar a Kitwe al día siguiente. El equipo del MPLA en Lusaka deseaba conversar conmigo sobre problemas de educación y lucha, así como alfabetización de las zonas liberadas, etc. Me dijeron que si aceptaba ellos harían la transferencia del vuelo y avisarían al centro de Kitwe.

A la una de la tarde estaba almorzando con la dirigencia del MPLA, comandada por Lucio Lara, que poco tiempo después sería el segundo hombre de Angola como jefe del buró político del partido, en la casa del joven matrimonio.

Tuvimos una tarde y una noche de trabajo con algunos documentales que alimentaban nuestra conversación.

Inicialmente Lara hizo un informe realista de la situación en que se encontraba la lucha por la liberación, para luego debatir la práctica educativa en el seno de la propia lucha. Nos detuvimos en el análisis de cómo, aprovechando la necesidad de la propia supervivencia en la lucha, discutir métodos o procedimientos más eficaces, más rigurosos que los «pases» o los amuletos, por ejemplo. De ningún modo, ni siquiera en el empeño de salvar vidas humanas, en el esfuerzo por superar el saber del sentido común, sería legítimo disminuir ese saber, menospreciarlo: era preciso respetarlo. Su superación pasa por él, ya decía yo en aquella época.

Inclusive este fue un tema caro al gran líder africano Amílcar Cabral, que inspiró, junto con otros, los movimientos de liberación en las hoy excolonias portuguesas. La capacitación más rigurosa de sus compañeros a través de verdaderos seminarios de formación y

evaluación que él acostumbraba coordinar en sus visitas a los frentes de lucha con el objetivo de superar lo que él llamaba *flaquezas* o *debilidades de la cultura*. Dijo Amílcar Cabral:

> Pero que nadie piense que la dirigencia de la lucha cree que si usamos el *mesito* en la cintura no moriremos. No moriremos en la guerra si no hacemos la guerra o si no atacamos al enemigo en posición de debilidad. Si cometemos errores, si estamos en posición de debilidad, ciertamente moriremos, no hay salida. Ustedes podrán contarme una serie de casos que les vienen a la cabeza: «Cabral no sabe, nosotros vimos casos en los que el *mesito* fue el que salvó a nuestros camaradas de la muerte, las balas venían y se regresaban». Ustedes pueden decir eso, pero yo tengo esperanzas de que los hijos de nuestros hijos, cuando escuchen esto, estarán satisfechos porque el PAIGEC (Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde) fue capaz de hacer la lucha de acuerdo con la realidad de su tierra, pero dirán: nuestros padres lucharon mucho pero creían en cosas extrañas. Esta conversación tal vez no sea para ustedes ahora, estoy hablando para el futuro, pero tengo la certeza de que la mayoría entiende lo que digo y de que tengo razón[86].

También discutimos por largo tiempo; permeando la plática con documentales, la cuestión de la alfabetización y la necesidad imperiosa que la propia lucha como proceso planteaba a sus dirigencias de correr —con seriedad, por supuesto— hacia la formación técnica de los militantes, con miras al uso de armas más sofisticadas en la lucha, lo que demandaría otros niveles de conocimiento por parte de los militantes. Simultáneamente con este tipo de preparación avanzaría la formación política de los militantes, que en la comprensión crítica de Amílcar Cabral debían ser simples militantes armados y nunca militares.

Años después tuve la oportunidad de continuar algunos de estos temas con Lucio Lara, en Luanda, cuando él se encontraba al frente del buró político del partido y me convidó, junto con el entonces ministro de Educación de Angola, el poeta Antonio Jacinto, que había pasado

siete años en los calabozos coloniales, para asesorar a ese ministerio, a través del Consejo Mundial de Iglesias.

Aquel encuentro en Lusaka, al igual que el que tuve en Dar Es Salaam con la dirigencia del Frelimo (Frente de Liberación de Mozambique), que me llevó al Campus de Formación de Cuadros, un poco alejado de Dar, en una quinta cedida por el gobierno de Tanzania, me marcó profundamente. Al fin de cuentas yo era invitado a conversar con militantes experimentados en la lucha, cuyo tiempo no podía perderse con divagaciones o con salidas intelectualistas. Lo que ellos querían era entregarse conmigo a la reflexión crítica y teórica sobre su práctica, sobre su lucha en cuanto que esta era un «hecho cultural y un factor de cultura»[87]. Su confianza en mí como intelectual progresista era realmente importante para mí. Ellos no me criticaban porque así como citaba a Marx también citaba a un campesino. Tampoco me consideraban un educador burgués porque yo defendía la importancia del papel de la conciencia en la historia.

Esa fue una satisfacción —la de, siendo un pensador de la práctica educativa, haber sido comprendido y convidado por militantes en lucha al diálogo sobre su propia lucha, armada o no— que me acompañó durante los años setenta y se prolonga hasta hoy con mi visita a El Salvador, de la cual escribo al fin de este libro. Mi paso por las excolonias portuguesas, con la única excepción de Mozambique, mis idas a Tanzania, mis conversaciones con el presidente Nyerere en que discutíamos *education as self-reliance*[88] y la *Pedagogía del oprimido*; mi presencia en Nicaragua, en Grenada —la linda e invadida isla del Caribe—, y mi encuentro con Cuba. Pero al lado de la satisfacción de esos encuentros está la alegría de muchos otros, en los cuatro rincones del mundo, con personas progresistas soñando el sueño posible de cambiar el mundo. Y la *Pedagogía del oprimido* llegando antes, casi siempre, a esos cuatro rincones del mundo y preparando, en cierto modo, mi llegada a ellos.

Recuerdo haber escrito en las noches africanas, entre Kitwe y Dar Es Salaam, un informe severo, fuerte, sobre mi visita. Un informe en el cual transcribía relatos que escuchara de africanos sobre el período anterior a la independencia de Zambia o de Tanzania, en el cual yo mismo hablaba de las marcas crueles del colonialismo y del racismo.

«Hace pocos años —me decía un profesor tanzaniano al venir conmigo al bar del hotel en Dar— yo no podía entrar en este bar como

lo hago hoy. Las cosas eran diferentes. Eran increíbles los avisos expuestos en pizarras en nuestras playas: *Blacks and dogs, forbidden*[89]. *Blacks and dogs, forbidden* —casi tarareaba bajito mi amigo el profesor de la Universidad de Dar en la mesa del bar frente a mí— *Blacks and dogs forbidden*». Era como si al repetir el discurso ofensivo del aviso vergonzoso expresara la justa ira de mujeres y de hombres de todo el mundo frente al ultraje que el racismo significa.

Después anduve con él por la playa antes prohibida para él y solo permitida a los blancos. Su «inferioridad genética», de acuerdo con la «ciencia» del famoso profesor «casualmente blanco», contraindicaba el que sus pies de negro tocaran la arena blanca y que su cuerpo negro «ensuciase» las aguas azules de su propio mar. «*Blacks and dogs forbidden*» —dijo todavía, bien bajito, cuando nos alejamos de la playa para ir a cenar a su casa.

Ya no hay pizarras de esas en las playas de Tanzania, pero el racismo continúa vivo y fuerte, aplastando, destrozando vidas y afeando el mundo.

Dice Patrick Lekota, compañero de Popo Molefe —dos extraordinarios líderes negros sudafricanos—, en carta a un amigo:

Hoy estamos siendo juzgados. Antes estaba inquieto por mi familia. Todos mis años se han ido a nuestra lucha. Y debe de cruzarles por la cabeza la pregunta de si aún recuerdo mis obligaciones para con ellos. Pero hoy todo de repente se ha convertido en furia desenfrenada contra el sistema legal de Sudáfrica. La semana pasada un Afrikaner prepotente, Jacobus Vorster, fue condenado a pagar una multa (de 1200 dólares), por amarrar a un peón africano a un árbol y matarlo a golpes. Después fue puesto en libertad para regresar a su granja, con la orden de pagar a la viuda (43 dólares) por mes durante cinco años. El peón (muerto) había matado accidentalmente a un perro de Vorster y herido a otro… La vida africana es muy barata en este país[90].

He aquí un momento del racismo, pero un momento seguido de millones de instantes violentos, vergonzosos, absurdos como este.

Desde el 3 de enero hasta mediados de febrero de 1973 recorrí doce estados de Estados Unidos invitado por dirigencias religiosas ligadas al Consejo Mundial de Iglesias. En aquella peregrinación me reuní con un sinnúmero de educadores y educadoras. Teniendo siempre como mediadora la *Pedagogía del oprimido*, discutí su práctica con ellos y con ellas tratando entenderla críticamente en el contexto en el cual se

daba. No siempre, dígase de pasada, estaban los grupos de acuerdo con el análisis que yo hacía de su contexto histórico-social. Sin embargo las discrepancias, muchas veces sobre cuestiones sustantivas como veremos más adelante, no imposibilitaban el diálogo, generalmente rico y dinámico.

Trabajando en una perspectiva ecuménica, el equipo responsable del viaje entró en contacto con varios grupos de trabajadores sociales de los doce estados que se sumaron al proceso, constituyendo con ellos una comisión coordinadora de eventos. Esta, por su lado, organizó el calendario de las reuniones.

Durante los días de la semana me reunía con grupos o dirigencias de movimientos que, aun negándose, según fui informado, a participar codo con codo con personas ligadas a la iglesia, no eran por esta causa marginados del proceso.

En los fines de semana se realizaba, en una ciudad de uno de los estados en el que me encontrase, un amplio seminario con setenta o más participantes cuyas líneas y temas principales de debate eran definidos en un informe minucioso. En el último fin de semana del viaje se realizó una concurrida reunión de evaluación en Nueva York con representantes de los doce seminarios cuya pauta de trabajo fue extraída de los informes de cada uno de los doce seminarios.

Como ya dije antes, visito regularmente ese país desde 1967 para participar en encuentros y conferencias, además de haber vivido durante casi un año en Cambridge, en el número 371 de la calle Broadway. Sin embargo, nunca me había expuesto de manera tan sistemática y directa a la compleja y altamente tecnificada realidad estadounidense. Aquellos cuarenta y cinco días me desafiaron al máximo, y me enseñaron bastante. Reaprendí cosas antes aprendidas, cosas obvias, como por ejemplo que la *unidad en la diversidad* debe ser la respuesta eficaz de los proscritos y de las proscritas, de aquellos a los que se les prohíbe ser, a la vieja regla de los poderosos: *dividir para reinar*. Sin unidad en la diversidad ni siquiera es posible que las llamadas *minorías* luchen en Estados Unidos por sus derechos fundamentales, podría decirse mínimos, mucho menos que superen las barreras que les impiden «ser ellas mismas» o «minorías *para* sí», las unas *con* las otras y no las unas *contra* las otras.

La primera vez que hice esta afirmación sobre la *unidad en la diversidad* fue en uno de estos seminarios de fin de semana. Un

seminario en Chicago. Comenzó la mañana en el hotel en que estaba hospedado con Elza teniendo una de mis más concretas experiencias de discriminación. Sentados en el restaurante para el desayuno, observamos que los meseros iban y venían atendiendo al cliente de la derecha y al de la izquierda, al de enfrente y al de algunas mesas más atrás pasando a lado de nosotros como si no existiésemos o como si en una película de ciencia ficción nos hubiésemos vuelto invisibles bajo el efecto de una de esas drogas milagrosas.

Aquella fue una experiencia que jamás podré olvidar. Y no podría olvidarla precisamente porque al experimentarla demoré mucho en reconocerla como discriminación, y así descubrí que en lo más íntimo de mi ser no creía posible que me discriminaran a mí. Yeso era, por lo menos, falta de humildad de mi parte.

Terminamos sin desayuno porque después de mis justas protestas y de la explosión de mi no menos justa ira, amenizada un poco por la mansedumbre de Elza, nos retiramos «acompañados» por las disculpas del funcionario responsable, tan racista como los meseros.

Ya sobre la hora del comienzo del seminario tomamos un jugo de naranja y un poco de café en el bar de la esquina.

De este modo llegué al amplio salón, cuando todos los participantes del seminario ya estaban presentes, cargando cierto resentimiento así como mucho enojo y una sensación de impotencia, aunada a la sensación de hambre y a la frustración por no haber comido mi plato predilecto de las mañanas norteamericanas: *fried eggs and English muffin*[91].

Luego de la apertura de la sesión por parte de la coordinadora las dirigencias de los diferentes grupos se fueron levantando una a una diciendo: «Somos negros y queremos estar solos», «somos indios y queremos estar solos», «somos chicanos y queremos un lugar solo para nosotros». Un joven negro se volvió hacia el grupo de blancos y dijo con cierta ironía: «Este es el grupo de los otros». Y los blancos, que silenciosos estaban, silenciosos quedaron.

A menos que yo esté totalmente equivocado, en las relaciones entre blancos y negros parece haber, en muchos blancos que se dicen no racistas, algo que los minimiza y les impide luchar auténticamente contra el racismo. Me refiero a lo que al menos a mí me parece ser un fuerte sentimiento de culpa con el que se relacionan con hombres negros y mujeres negras. Y si hay algo que irrite a las personas

discriminadas es que las traten con ese modo culposo. La presencia de la culpa sugiere por lo menos vestigios de la razón de ser de la culpa, en este caso, del prejuicio. De ahí la postura conformista que muchos blancos adoptan en situaciones como la descrita. Lo que quiero decir es lo siguiente: en mis relaciones con negros, chicanos, chicanas, homosexuales, desamparados, obreros, blancos o negros, no tengo por qué tratarlos de modo paternalista, desbordante de culpa, sino discutir con ellos y con ellas, debatir, discrepar como compañeros o como compañeros en potencia, compañeros de lucha, de camino.

En realidad los proscritos, los renegados, aquellos a los que se les prohíbe ser, no precisan de nuestra «tibieza» sino de nuestro *calor*, de nuestra solidaridad y de nuestro amor también, pero de un amor sin maña, sin cavilaciones, sin sentimentalismos, de un amor armado como aquel del que nos habla el poeta Thiago de Mello[49].

En medio del silencio que se hizo luego que los dirigentes de cada grupo reivindicaran su aislamiento hablé y dije: «Respeto la posición de ustedes, pero estoy convencido de que cuanto más se identifiquen como tales las llamadas minorías y se cierren las unas a las otras, tanto mejor duerme la única y real minoría: la clase dominante. En todas las épocas, entre los muchos derechos que el poder se arroga, siempre tuvo como condición intrínseca el derecho de perfilar, de describir a quien no tiene poder. Y el perfil que los poderosos hacen de quienes no tienen poder, al ser encamado por ellos o ellas, obviamente refuerza el poder de quienes lo tienen y en razón del cual perfilan. Los colonizados jamás podrían ser vistos y perfilados por los colonizadores como pueblos cultos, capaces, inteligentes, imaginativos, dignos de su libertad, productores de una lengua que por ser lengua marcha y cambia y crece histórico-socialmente. Por el contrario, los colonizados son bárbaros, incultos, "ahistóricos", hasta la llegada de los colonizadores que les "traen" la historia. Hablan dialectos predestinados a no expresar jamás la "verdad de la ciencia", "los misterios trascendentales", y la "belleza del mundo"».

Generalmente, en un primer momento de su experiencia histórica, quien no tiene poder acepta, por esa misma razón, el perfil que los poderosos le hacen. Una de las señales de inconformismo de quienes no tienen poder es la rebeldía contra los perfiles que les imponen los poderosos.

«Es necesario que las llamadas minorías reconozcan que en el fondo ellas son la mayoría. El camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre sí y no solo las diferencias y así crear una *unidad en la diversidad*, fuera de la cual no veo cómo perfeccionarse ni cómo construir una democracia sustantiva, radical».

Mi discurso irritó a una parte de los presentes. «Esa es una afirmación blanca» —dijo el joven líder negro con el dedo en alto, con una mirada dura que me fulminaba.

«No. Esta no es una afirmación blanca —dije yo—. Es una afirmación lúcida y progresista que podría haber sido hecha por un hombre negro, por una mujer negra, por un irlandés de ojos azules, por un chicano, no importa por quién, siempre que sea progresista. Esta afirmación solo no puede ser hecha por una persona interesada en mantener el *statu quo*, solo no puede ser hecha, coherentemente, por un racista. Lo que es imposible, sin embargo, es que históricamente, por *n* razones, hoy no haya posibilidad de realizar una unidad en la diversidad. Que las bases de cada "minoría", por ejemplo, o más probablemente sus dirigencias, no hayan madurado lo suficiente para aceptar el diálogo entre ellas, el estar *con*. Esto es otra cosa. Decir, pues, que la *unidad en la diversidad* es en sí "una afirmación blanca", no es correcto».

Los grupos se dividieron y se aislaron, discutieron y llegaron a conclusiones sobre ciertos problemas.

VI

Al término del seminario y aprovechando una referencia hecha al asunto, volví a hablar sobre él insistiendo: en el camino en busca de la unidad en la diversidad, camino largo y difícil pero indispensable, las «minorías» —en el fondo, repítase, mayoría—, en contradicción con la única minoría, la dominante, tendrían mucho que aprender.

Es que nadie camina sin aprender a caminar, sin aprender a hacer el camino caminando, sin aprender a rehacer, a retocar el sueño por el cual nos pusimos a caminar. De eso volví a oír hablar ahora, tanto tiempo después de aquella mañana de sábado en Chicago. De eso habló transparente y enérgicamente ahora, en la ECO-Río 92, el actual dirigente de los *seringueiros* entre los Pueblos de la Selva, Osmarino Amando, uno de los discípulos de Chico Mendes, cobardemente asesinado hace poco. Sus palabras, y el énfasis con que las pronunciaba en presencia del cacique yanomami, me hacían recordar el encuentro de Chicago.

«En el comienzo —afirmó él—, instigados por los poderosos, creíamos que los indios eran nuestros enemigos. Por su lado, los indios, instigados por los mismos poderosos, creían que éramos sus enemigos. Con el tiempo fuimos descubriendo que nuestras diferencias jamás debían ser razón para que nos matásemos entre nosotros y en favor de los intereses de los poderosos. Descubrimos que éramos todos "Pueblos de la Selva" y que queríamos y queremos una misma cosa en torno a la cual debemos unirnos: la selva. Hoy —concluyó—, somos una unidad en nuestras diferencias».

Existe otro aprendizaje demasiado importante pero también demasiado difícil de hacer, principalmente en sociedades altamente complejas como la norteamericana. Me refiero al aprendizaje de que la comprensión crítica por parte de las llamadas minorías de su propia cultura no se agota en las cuestiones de raza y de sexo, sino que exige también la comprensión en ella del corte de clase. En otras palabras, el

sexo solo no explica todo. La raza sola tampoco. La clase sola tampoco. La discriminación racial no puede, bajo ningún concepto, ser reducida a un problema de clase como el sexismo. Por otro lado y no obstante lo cual, sin el corte de clase yo, al menos, no entiendo el fenómeno de la discriminación racial ni sexual en su totalidad ni tampoco el de las llamadas minorías en sí mismas. Además del color de la piel, de la diferenciación sexual, existe también el «color» de la ideología.

La multiculturalidad es otro problema serio que igualmente no escapa a este tipo de análisis. La multiculturalidad no se constituye en la yuxtaposición de las culturas, mucho menos en el poder exacerbado de una sobre las otras, sino en la libertad *conquistada*, en el derecho *asegurado* a moverse, cada cultura, con respecto a la otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente, sin miedo de ser diferente, de ser cada una «para sí», único modo como se hace posible que crezcan juntas, y no en la experiencia de la tensión permanente provocada por el todopoderosismo de una sobre las demás, privadas de ser.

La tensión necesaria permanente entre las culturas en la multiculturalidad es de otra naturaleza. Es la tensión a la cual se exponen por ser diferentes en las relaciones democráticas en que se vinculan. Es la tensión de la cual no pueden huir por estar construyendo, creando, produciendo a cada paso la propia multiculturalidad, que jamás estará lista y acabada. La tensión, por lo tanto, en este caso es la del inacabamiento que se reconoce como razón de ser de la propia búsqueda, y la de conflictos no antagónicos; no la creada por el miedo, por la prepotencia, por el «cansancio existencial», por la «anestesia histórica» o por la venganza que estalla por la desesperación frente a la injusticia que parece perpetuarse.

Es preciso también dejar bien claro que la sociedad a cuyo espacio llegaron otros grupos étnicos por motivos económicos, sociales, históricos, y ahí se insertaron en relación subordinada, tiene su clase dominante, su cultura de clase, su lenguaje, su sintaxis, su semántica de clase, sus gustos, sus sueños, sus fines, sus proyectos, valores, programas históricos. Sueños, proyectos, valores, lenguaje que la clase dominante no solo defiende como suyos, y siendo suyos define como nacionales, como ejemplares, pero también por eso mismo «ofrece» a los demás, a través de *n* caminos, entre ellos la escuela, y no acepta rechazos. Por ello no existe el verdadero bilingüismo, mucho menos el multilingüismo fuera de la multiculturalidad, y no existe esta como

fenómeno espontáneo sino como fenómeno creado, producido políticamente, trabajado a duras penas en la historia.

De ahí, otra vez, la necesidad de inventar una unidad en la diversidad. Por eso es que el mismo hecho de la búsqueda de la unidad en la diferencia y la lucha por ella como proceso significa ya el comienzo de la creación de la multiculturalidad. Es preciso destacar que la multiculturalidad como fenómeno que implica la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio no es algo natural y espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes. Que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias.

En un primer momento, la lucha por la unidad en la diversidad, que obviamente es una lucha política, implica la movilización y la organización de las fuerzas culturales en el sentido de la ampliación, profundización y superación de la democracia puramente liberal, sin despreciar el corte de clases. Es preciso que asumamos la radicalidad democrática, para lo cual no basta con reconocer alegremente que en tal o cual sociedad el hombre y la mujer son tan libres que tienen derecho hasta de morirse de hambre, o de no tener escuela para sus hijos e hijas, o de no tener casa donde vivir. El derecho, por lo tanto, a vivir en la calle, o a no tener un amparo en su vejez, o simplemente a no ser.

Es imperativo que vayamos más allá de las sociedades cuyas estructuras generaron la ideología por la cual la responsabilidad por los fracasos y frustraciones que ellas mismas crean corresponde a los *fracasados* como individuos y no a las estructuras o a la manera como funcionan esas sociedades. Si los jóvenes negros no aprenden bien el inglés la culpa es de ellos, de su incompetencia «genética», y no de la discriminación a la que están sometidos —de raza y de clase—, ni tampoco del elitismo autoritario con el que pretende imponérseles el «modelo culto», elitismo que en el fondo es hermano gemelo de la total falta de respeto por el saber y el hablar populares. Es lo mismo que sucede en Brasil. Los niños y las niñas de las *favelas* no aprenden porque son incompetentes de *nacimiento*.

Estos fueron algunos de los temas debatidos en la jornada de la que he hablado.

La reacción a la mayoría de las posiciones que tenía en la época y que tengo hasta hoy no se hacía esperar.

Habría sido terrible que la discrepancia se ocultara tras un silencio bien educado. Fue muy positivo que existiesen los diferentes grupos —con algunas excepciones, es verdad— expresándose aunque fuese contra mi visión de los hechos y de los problemas.

Desde 1973 hasta 1992 las cosas no cambiaron mucho en lo referente al rechazo casi sistemático que movimientos antirracistas y antisexistas, indiscutiblemente serios, oponen a la presencia de la *clase social* en el análisis comprensivo del fenómeno, por un lado, y de la lucha contra él por el otro, así como contra la tesis de la unidad en la diversidad.

Recientemente una profesora universitaria negra amiga mía, seria y competente, negaba con vehemencia cualquier relación entre clases sociales y racismo, en una conversación conmigo, en Boston, con mi esposa Nita y con el profesor Donaldo Macedo.

La escuchamos, nos escuchó, nos escuchamos respetuosamente, al igual que en 1973 oí a los que decían no a mis análisis.

Si ella se hubiese ofendido con nosotros y nosotros con ella porque aunque para nosotros no sea posible reducir el racismo a la clase social, tampoco podemos entenderlo sin ella, mientras que para mi amiga no, habríamos caído en una posición sectaria, tan condenable como el racismo que execramos.

Más recientemente, en julio de este año experimenté una fuerte resistencia de un grupo de intelectuales competentes, en su mayoría de origen mexicano y puertorriqueño, en California, contra el sueño posible, contra la utopía necesaria, de la superación de ese gusto casi irrefrenable por la guetificación, en el sentido de la invención política de la unidad en la diversidad. Reacción o rechazo que se extendía igualmente a la aceptación de la categoría de clase en los análisis de la realidad norteamericana.

En los intervalos del seminario me deleitaba con la lectura de Manning Marabele[92].

Otra jornada con momentos inolvidables fue mi primera visita al Caribe con un programa de encuentros y debates en varias islas, comenzando por Jamaica.

En todas las islas, con alguna que otra excepción, los encuentros eran planeados y coordinados por organizaciones que trabajaban en

áreas populares, asesorando en varios campos y niveles a los diferentes movimientos sociales.

Una vez más la lectura de la *Pedagogía del oprimido* y la aplicación de algunas de sus sugerencias me traían al campo, donde casi siempre me enfrentaba con problemas idénticos, pero «vestidos», como acostumbro a decir, con «ropa» diferente.

Para evitar un alargamiento innecesario elegí los tres momentos más ricos de la experiencia de este viaje y en ellos me detengo.

El primer momento es cuando me prohibieron entrar en Haití, en cuya capital tendría uno de los seminarios para discutir alfabetización y posalfabetización.

En Ginebra yo ya había conseguido la visa de entrada a Haití, por intermedio del Consejo Mundial de Iglesias. Sin embargo, al llegar a Kingston los organizadores del encuentro me informaron que las autoridades haitianas les habían comunicado que me estaba prohibido entrar en el país. Por consiguiente, sustituyeron el seminario de Haití por otro en la República Dominicana.

Vale más la pena subrayar lo que hay de mandoneo, de arbitrariedad, de miedo a la libertad, y también de coraje contra ella, de horror a la cultura, de desprecio al pensamiento, en los regímenes autoritarios, sin pueblo, que comentar cómo me prohibieron entrar en Haití en aquella época. Me dijeron que, cuando llegó al conocimiento del gobierno la solicitud de los coordinadores del seminario para que yo ingresase al país, las autoridades nacionales resolvieron, tal vez para ser simpáticas a los ojos del gobierno militar brasileño, consultar a nuestra embajada en Puerto Príncipe.

La respuesta, según la misma fuente, fue un no categórico. Obviamente no puedo probar nada de esto, pero poco importa frente al hecho de que el régimen militar, que se llamaba a sí mismo serio, democrático y puro, se valió de presiones absurdas, no solo contra mí sino contra muchos otros brasileños en el exilio. Los primeros doctorados *honoris causa* que recibí fueron precedidos por ridiculas presiones a las universidades que me otorgaban estos títulos. Mi período en la UNESCO, que fue pagado por la FAO, provocó reacciones del gobierno militar de aquella época que hablan pésimamente de él por la inconsistencia de los argumentos y la mezquindad que estos contenían.

Después de una larga presión por parte de Elza, mi primera esposa, sobre el consulado brasileño en Ginebra, insistiendo en el derecho que

ella y nuestros hijos menores tenían de tener el pasaporte cuya renovación les venía siendo negada hacía más de tres años, el gobierno brasileño ordenó que se les entregara un documento válido solamente en Suiza, como si ellos necesitaran un documento para ir de Ginebra a Zurich. Hablé mucho, por todo el mundo, de la «creatividad» del Ministerio de Relaciones Exteriores brasileño. En el fondo, la diplomacia nacional inventó lo que llamé el «quedaporte» con el que «suavizaba» la vida de los exilados menos peligrosos ...

Lo interesante es que Elza viajó conmigo por parte del mundo con su «quedaporte». En los aeropuertos los policías miraban cuidadosamente, examinaban cautelosamente aquella rareza diplomática, sonreían y sellaban, aceptando así no tanto el «quedaporte» sino a la persona humana que lo llevaba.

Volvamos al caso.

Prohibida mi entrada en Haití, se organizó otro encuentro en la República Dominicana. Era un grupo de educación popular relacionado con la Iglesia Católica. Entre veinte y veinticinco educadores y educadoras que querían discutir conmigo principalmente la cuestión de la temática generadora, la programación de los contenidos programáticos y la crítica de la «educación bancaria». Yendo en dirección a la República Dominicana, hicimos una parada en Puerto Príncipe. Yo viajaba junto a un técnico de las Naciones Unidas y a una educadora jamaicana. Por razones técnicas, el vuelo hacia la República Dominicana solo despegaría tres horas después. De este modo, mi amigo de las Naciones Unidas llamó por teléfono a una amiga suya que rápidamente vino a buscarnos al aeropuerto para darnos un paseo por la ciudad.

Entré en el país cuando se me había prohibido hacerlo, con mi documento suizo bajo el pasaporte de mi amigo. Un pasaporte azul, que «azulando» el mío, lo preservó de ser examinado.

Me impactó la pequeña ciudad. Principalmente la presencia de artistas populares desparramando sus cuadros por las plazas, llenos de color, hablando de la vida de su pueblo, del dolor de su Pueblo, de su alegría. Era la primera vez que frente a tanta belleza, tanta creatividad artística, tal cantidad de colores, yo me sentía como si estuviese —y de hecho estaba—, frente a una multiplicidad de discursos del pueblo. Era como si las clases populares haitianas, privadas de ser, privadas de leer, privadas de escribir, hablasen o hiciesen su discurso de protesta,

de denuncia y de anuncio a través del arte, única forma de discurso que les era permitida.

Pintando, no solo se mantenían sino que mantenían también, dentro de sí mismos, tal vez sin saberlo, el deseo de ser libres.

Hace algún tiempo tuve muchas ganas de volver a Haití, ahora legalmente, cuando el gobierno electo y legalmente democrático fue depuesto por otro aventurero afeador de su mundo y aprisionador de su pueblo. Ahora, con esa nueva traición al pueblo haitiano, no. Es una lástima que lleguemos al fin del siglo, y al fin del milenio, corriendo aún el riesgo histórico de sufrir esos golpes cobardes contra la libertad, contra la democracia, contra el derecho de ser. Una vez más la minoría dominante, con el poder económico y político sobre el cual basa su poder de fuego, su violencia destructiva, aplasta a las mayorías populares de Haití, que indefensas vuelven al silencio y a la inmovilidad. Posiblemente se refugiarán en las artes populares, en sus fiestas, en su música, en el ritmo de su cuerpo, al cual jamás deberán renunciar, pero que hoy son también la expresión de su resistencia.

No me imaginaba, en el trayecto a la República Dominicana, lo que allí me esperaba.

Como ciudadano brasileño no pedí visa de entrada. El problema era que no poseía ni siquiera el «quedaporte» brasileño, y solo un documento suizo de viaje.

Para la policía del aeropuerto yo no era brasileño sino suizo. Y como suizo, necesitaba la visa. Como no la tenía, me prohibieron la entrada. Me llevaron con bastante grosería hasta la sala de espera para embarcar en el mismo avión cuyo vuelo continuaba hasta Puerto Rico. En el ínterin, mi amigo el técnico de las Naciones Unidas salió de la parte interna del aeropuerto a la sala de llegadas y le contó al sacerdote que me esperaba lo que estaba sucediendo.

Aproximadamente a los quince minutos, cuando ya me había «reciclado» para ir a Puerto Rico y de allí a Ginebra vía Nueva York, fui abordado por el mismo policía que con tanta descortesía me había traído a la sala de espera desde donde abandonaría el país. «Señor —me dijo él, ya más delicado—, acompáñeme que usted va a entrar».

En aquel momento yo ya estaba más para viajar que para quedarme, pero las personas que me esperaban no debían ser castigadas y yo tampoco debía dejar de cumplir la tarea para la cual había viajado a la República Dominicana. Acompañé al policía, que se

disculpaba, hasta el control de pasaportes donde estaba el sacerdote que mucho tendría que empeñarse aún para que yo pudiese ingresar al país. Es que fui «reprobado» en el test del «libro» del aeropuerto, seguramente hoy sustituido por computadoras. Mi nombre estaba allí enterito, sin errores ni equivocaciones, *Paulo Reglus Neves Freire*, escrito perfectamente, sin una letra de más ni una de menos. Esto significaba que ahora no podía entrar al país por motivos mucho más serios que los anteriores, vale decir, que mi falta de visa de entrada. Ahora no, ahora estaba junto a un sinnúmero de personas «indeseables», «subversivos peligrosos», «provocadores», contrabandistas, traficantes.

La única salida, según dijo el jefe de policía del aeropuerto, llamado a opinar, al sacerdote que me había convidado, es hablar con el general de la seguridad. Solo él puede permitirlo o negarlo. El propio jefe de policía del aeropuerto realizó la llamada.

—Sí —dijo el sacerdote—. Sí, mi general. Si el profesor acepta las condiciones yo me responsabilizo por él.

Cubriendo el micrófono con la palma de la mano derecha me preguntó: ¿Acepta usted quedarse los cinco días aquí sin salir de la casa adonde haremos el seminario? La prensa no puede saber de su presencia en el país. Ni nadie. ¿Acepta?

—Claro que acepto. He venido hasta aquí para conversar, para enseñar y para aprender, y no para pasear o dar entrevistas. Acepto sin problemas —respondí.

—Muy bien, general. El profesor Freire agradece la posibilidad de entrar en nuestro país en las condiciones que usted establece y yo le garantizo que serán cumplidas al pie de la letra.

Pasó el teléfono al jefe de policía del aeropuerto que oyó las órdenes del general en jefe de la seguridad nacional.

Entré. Trabajé los cinco días. Oí excelentes testimonios sobre trabajos en zonas campesinas y urbanas.

Era para eso para lo que yo había viajado. Habría sido una inmadurez política de mi parte rechazar la propuesta del general por razones de vanidad personal, por sentirme rechazado.

En los cinco días, sin entrevistas, sin asomarme a la calle, sin visitar la ciudad, hice, sin embargo, lo que debía hacer.

El último día, en el viaje al aeropuerto, el padre dio discretamente algunas vueltas por la ciudad para que yo me llevase una impresión

general de la misma.

Experiencia indiscutiblemente incomparable a la que tuve algunos meses después, de una noche preso en un hotel de Libreville, en Gabón, África, cuando viajaba a São Tomé y Príncipe atendiendo a una invitación de su recién instalado gobierno.

Preso en tránsito, vaya ironía, en una ciudad llamada *Libreville*, por ser «demasiado peligroso y haber escrito un libro subversivo», según me dijeron sin ninguna clase de subterfugio.

—Pero, señor —dije al policía que tenía aires incontestables de jefe—, estoy simplemente pasando por su país en el cual me demoraré veinticuatro horas solamente porque el vuelo hacia São Tomé sale mañana por la tarde. Por otra parte, estoy pasando por aquí convidado por el gobierno de São Tomé y Príncipe. No veo esto que usted me acaba de comunicar, de que estaré preso en el hotel hasta el vuelo de mañana, sino como un abuso de poder contra el cual protesto.

—Usted no estará preso. Usted es nuestro huésped, pero no podrá salir de su cuarto.

Minutos después me cerraron la puerta del cuarto de hotel por el lado de afuera.

No estaba preso. ¡Qué extraña semántica!

De aquella primera visita al Caribe hubo un punto que me impresionó mucho. Y fue la experiencia de visitar la linda y pequeñita isla de Dominica.

Los campesinos habitantes de una hacienda —núcleo de producción agrícola— que había entrado en crisis consiguieron que el gobierno la expropiase —lo que según me dijeron también interesaba a la empresa británica que la explotaba— y se la entregase a ellos, que la pagarían en determinado número de años.

Con la expropiación de la hacienda, los campesinos crearon una cooperativa con la ayuda de un ingeniero agrónomo que trabajaba antes en ella. Cuando la visité ya hacía más de un año que administraban la propiedad con excelentes resultados.

Existe un aspecto de carácter personal que me gustaría hacer público en este libro. Una experiencia que viví y sobre la cual hablé con mis hijos de regreso a Ginebra. Fui hospedado por el presidente de la cooperativa que administraba la vida económica, social y educativa de la hacienda. Vivía en una casa muy simple con su esposa y sus hijos, sin luz eléctrica, en una elevación, en una especie de *morro*, como

decimos en Brasil. Frente a la casa había un frondoso árbol de mangos, algunos arbustos, un pasto verde.

Llovía cuando bajé del carro para subir la cuesta jabonosa, de un barro viscoso, «primo» del *massapé* del Nordeste brasileño. Una patinada aquí y otra enseguida, mi mano derecha agarrando fuerte el brazo del campesino presidente, mis pies adivinando dónde pisar. Finalmente llegamos a la casa iluminada por una lámpara de querosene.

Hablamos un poco el presidente y yo. La mujer, en un rincón de la sala, no se atrevía a decir nada.

Cansado como estaba, no podía pensar en otra cosa que no fuera irme a dormir.

Antes de ir al cuarto, el cuarto del compañero presidente y su mujer, que me lo habían ofrecido con gesto fraterno, quise orinar, como de costumbre. Fue entonces cuando percibí cuán distante estaba de la vida concreta, de la cotidianidad de los campesinos y de las campesinas, a pesar de haber escrito el libro cuya lectura en sus círculos de estudio los llevara a convidarme para conversar con ellos.

Cuanto más necesidad sentía de orinar, menos libre me sentía para preguntar por el excusado. Complicaba las cosas. Me decía a mí mismo: si pregunto por el excusado y no hay excusado, ¿cómo me van a entender?

En cierto momento me dije: ahora me estoy pareciendo un poco a los blancos liberales que se sienten culpables cuando hablan con los negros, comportamiento al cual ya me referí algunas páginas atrás. Solo que en este caso el corte es de clase. Me recompuse y entonces pregunté: «¿Dónde queda el excusado?». «¿El excusado? Queda en el mundo» —me dijo el compañero presidente llevándome cortésmente hasta debajo del árbol de mangos donde ambos aumentamos la cantidad de agua que caía sobre la vegetación.

Después del excusado mi mayor problema era cómo hacer para tomar mi baño matinal al otro día. Mi baño matinal, de la forma como lo hago, tiene que ver con mi posición de clase. Como la forma de hablar, de concordar el verbo con el sujeto, la manera de vestir, de caminar, de gustar de las cosas.

Para mí fue muy positivo convivir no solo con el matrimonio sino con los campesinos en general. Fue muy bueno principalmente observar cómo trabajaban la cuestión de la educación, de la cultura, de

la educación técnica, tanto ellos como sus compañeros de la cooperativa.

Para esto, visité durante dos o tres días el campo mismo, además de una conferencia organizada por la dirigencia en la que participé, con la presencia de casi sesenta campesinos, donde se discutieron problemas de organización curricular y problemas de enseñanza-aprendizaje.

Con poco más de un año de ser sus propios patrones y experimentarse democráticamente, el trabajo de la hacienda era realmente ejemplar, sin caer en los abusos de la permisividad o del libertinaje por un lado, y sin los abusos de una autoridad sin límites por el otro. La contribución del agrónomo educador era destacada por todos por su seriedad y competencia.

Habían organizado aproximadamente diez «centros» o diez núcleos en toda el área de la hacienda, bajo la dirección de un equipo responsable y con la coordinación de uno de ellos, electo por sufragio. Construyeron diez salas rústicas de piso de tierra con caballetes sobre los cuales se extendían tablas que se transformaban en mesas y con unas extensiones que servían de cocina. Los integrantes del área a la que correspondía el centro se juntaban a la hora del almuerzo para hacer un almuerzo socializado. Todos los participantes del área de cada centro traían de sus casas la contribución que podían —una gallina, un pescado, frutas, etcétera—. También había una comisión de dos, un hombre y una mujer, que se turnaban en la preparación de los alimentos.

Disponían de dos horas diarias para el almuerzo, durante el cual discutían problemas de la experiencia cotidiana. Uno de ellos, también por turno, se encargaba de anotar los asuntos discutidos o simplemente mencionados en las reuniones diarias. Esos asuntos de las reuniones diarias eran llevados al gran encuentro quincenal que se realizaba durante un sábado en la sede de la cooperativa con la presencia del ingeniero agrónomo y de otros especialistas. La hacienda en su totalidad era considerada por los campesinos no solo un centro de producción económica sino también de producción cultural. En el fondo los diez «núcleos culturales» dentro de la hacienda eran la mejor manera que encontraron de *abarcarla* como totalidad dentro del proceso de conocer mejor y de capacitarse mejor, la reunión quincenal era el esfuerzo por retotalizar la totalidad abrazada.

Esa fue una experiencia de educación popular directamente ligada a la producción que vi funcionar de un modo ejemplar en los años setenta.

Recientemente, mientras participaba en una conferencia internacional en Montego, Jamaica (mayo de 1992), conocí a una educadora de Dominica. De inmediato le relaté lo que había visto años atrás y le pregunté si sabía cómo andaba el trabajo en la hacienda comunitaria. «Se acabó. Razones políticas» —me dijo.

A fines de 1979 y comienzo de 1980 estuve dos veces en el Caribe nuevamente. Mi destino fue Grenada, la pequeña y magnífica isla que, como por arte de magia, comenzó una revolución —aparentemente de la noche a la mañana— que aun siendo bonita y mansa no escapó a la ira y al crujir de dientes de la gente rabiosa, dueña del mundo, como de la gente rabiosa que sin ser dueña del mundo se siente dueña de la verdad revolucionaria.

La revolución de Grenada resultó en su momento final de un arranque casi quijotesco de su líder, un joven y ardiente líder, confiado de su pueblo.

Aprovechando la ausencia del jefe de gobierno, Bishop y una docena de compañeros asaltaron una delegación policial que se entregó sin resistencia. Con las armas conquistadas armaron a otros militantes a los que se juntaron otros y otros más, como una bola de nieve, y luego las fuerzas del gobierno se adhirieron al movimiento, de tal modo que provocaron el colapso total del poder. Es obvio que el lado subjetivo de la revolución estaba a la expectativa. El malestar de las mayorías populares, su esperanza y su disponibilidad al cambio, sin lo cual el arranque de Bishop y sus compañeros no habría superado el segundo obstáculo.

La historia no se entrega ni se curva dócilmente a la voluntad arrogante de los voluntaristas. Las transformaciones sociales se hacen en la coincidencia entre la voluntad popular, una dirigencia lúcida y el momento histórico propicio. De este modo, un movimiento popular tomó el poder con un mínimo de costo social. La reacción ni siquiera tuvo tiempo de reaccionar. La isla se preparaba para caminar de otra manera. Un gobierno diferente buscaba cambiar la cara del país.

Mi primera visita a la isla fue combinada un mes antes en Managua, cuando allí estaba convidado por Femando Cardenal, coordinador de la Cruzada de la Alfabetización y luego ministro de

Educación. Fue en Managua, a cuya cruzada di un poco de mí y de mi comprensión de la educación, donde mi amigo Arturo Ornelles, que trabajara conmigo en São Tomé, en Africa, y que entonces trabajaba en el Sector de Educación de la OEA, me habló del interés que el Ministerio de Educación de Grenada tenía en que yo visitase su país. Según Arturo, dependía solo de mí.

Arturo se encargó de comunicarle, al gobierno de Grenada que yo aceptaba la invitación pero que sería preciso que el ministro solicitase mi ida al país al Consejo Mundial de Iglesias en cuya División de Educación yo trabajaba. Todo fue arreglado y a mediados de diciembre llegábamos a Grenada cuando todo indicaba que solo los círculos de poder fuera del gobierno y sus «señores externos» se oponían radicalmente a la nueva dirección política del país. Era de esperar que se opusiesen. Defendían sus intereses de clase y de raza.

Deben de haberse sentido jubilosos cuando, con el asesinato de *Mr*. Bishop por parte del fanatismo sectario y autoritario de una izquierda perversa e incompetente, que provocó fuerte reacción de Fidel Castro, se facilitó la ya fácil invasión de la isla. La invasión desmoronó los sueños de las mayorías populares, que continuarán viviendo una vida difícil, reinmersas posiblemente en el fatalismo donde no hay lugar para la utopía.

No era ese el clima histórico durante mis dos visitas a Grenada. Muy por el contrario, había en las personas una alegría contagiosa. Hablaban con la esperanza de quien comenzaba a participar de la re-creación de su sociedad.

Tres encuentros me impresionaron en la primera visita. Aquel en que, junto con el ministro, discutimos todo el día con los equipos nacionales sobre algunos aspectos fundamentales de la nueva educación que pretendían ir poniendo en práctica poco a poco.

Pensábamos juntos en una educación que, siendo respetuosa de la comprensión del mundo de los niños, los desafiase a pensar críticamente. Una educación en cuya práctica la enseñanza de los contenidos jamás se dicotomizase de la enseñanza de pensar correctamente. De un pensar antidogmático, antisuperficial. De un pensar crítico, prohibiéndose constantemente a sí mismo caer en la tentación de la improvisación.

Cualquier esfuerzo en el sentido de implementar las consideraciones referidas, vale decir, cualquier intento de poner en

práctica una educación que, respetando la comprensión del mundo de los educandos, los desafíe a pensar críticamente, en primer lugar, y que no separe la enseñanza del contenido del enseñar a pensar correctamente, en segundo lugar, exige la capacitación permanente de los educadores y de las educadoras. Su capacitación científica exige un serio y coherente empeño con miras a superar las viejas marcas autoritarias y elitistas que perduran en las personas, que «habitan» en ellas, siempre prontas a ser reactivadas. Y sin el ejercicio de ese intento de superación, que engloba nuestra subjetividad y que implica el reconocimiento de su importancia, tan menospreciada y disminuida por un dogmatismo que la reduce a un simple reflejo de la objetividad, todo intento de cambiar la escuela para hacerla más democrática tiende a fracasar.

Los dos principios ya referidos pueden inclusive fundamentar toda una transformación de la escuela y de su práctica educativa. Partiendo de aquellos dos puntos, les decía yo a los educadores y las educadoras del encuentro, es posible ir desdoblando *n* dimensiones, innovando la organización curricular, la relación educador-educando, las relaciones humanas en la escuela, dirección-profesores-empleados-cuidadores, las relaciones de la escuela con las familias, con el barrio donde se encuentra la escuela.

Quedó arreglado que en el mes de febrero del siguiente año, 1980, se realizaría un primer seminario nacional de capacitación de cuadros que inmediatamente se desdoblaría en un sinnúmero de encuentros formadores por toda la isla.

Al seminario de febrero, propiciado por el sector del cual Arturo formaba parte y ya referido anteriormente, fue invitado el sociólogo brasileño João Bosco Pinto, que actualmente es profesor de la Universidad Federal de Pernambuco, así como la socióloga y profesora chilena Marcela Gajardo, que no pudo asistir, yo, y Arturo Ornelles, naturalmente.

El segundo encuentro que me impresionó en la primera visita fue el que tuve con funcionarios administrativos del Ministerio de Educación. El Ministerio reservó una mañana para nuestro diálogo, al que fueron invitados todos, desde los limpiadores y choferes hasta las secretarias de los diferentes departamentos, pasando por las dactilógrafas.

Al solicitarme la reunión, el ministro me dijo: «Estoy convencido de que no es posible cambiar, reorientar la política pedagógica, poniéndola en la perspectiva democrática a la que aspiramos, sin contar con la adhesión de los diferentes sectores que de un modo u otro forman parte del Ministerio de Educación. Así como no es posible hacer nada sin la adhesión de los educandos, de sus familias, de las comunidades».

Aquella fue realmente la primera vez que una administración, que se iba consolidando, me invitaba para hablar a sus servidores de la educación sobre la importancia de nuestras tareas, sin importar si era la de limpiar la sala o la de pensar la práctica educativa. Y en esto no había, ni hay, ninguna demagogia.

Las reacciones variaban entre la sorpresa desconcertada que traslucían los ojos de algunos y las caras de otros, y la curiosidad que estallaba buscando saber por parte de muchos.

Una de las conclusiones a la que llegamos en presencia del ministro fue la de que ese tipo de reuniones debía sistematizarse, aun cuando no fueran de carácter obligatorio.

El tercer encuentro que me marcó fue con el propio *Mr*. Bishop. Nos recibió en el caserón oficial del gobierno a Arturo Ornelles y a mí durante casi tres horas. Nuestra conversación estuvo rociada con jugos de frutas y en una mesa aliado teníamos una bandeja con lindas frutas de la isla al alcance de nuestra voluntad, de nuestro deseo o inclusive de nuestra gula.

En este momento en que escribo y desmenuzo mi memoria, me pregunto sobre tres o cuatro cualidades de aquel hombre, prematuramente borrado del mundo que tanto amó y que en la conversación que tuvimos nos tocó en lo profundo tanto a Arturo como a mí.

Creo que podría comenzar por su simplicidad, nada artificial. Simplicidad del que vive la coherencia entre lo que dice y lo que hace, sin siquiera tener que esforzarse para no permitirse caer en la «Jactancia» de su persona. Fue así, con simplicidad y a veces con una sonrisa de niño, como nos habló de la empresa llena de aventura, sin ser aventurera, que emprendió con sus compañeros buscando asumir el poder que ahora buscaba reinventar.

El gusto por la libertad y el respeto a la libertad de los otros, la voluntad de ayudar a su pueblo a ayudarse, a movilizarse, a

organizarse para reperfilar su sociedad. Un claro sentido de la oportunidad histórica, oportunidad que no existe fuera de nosotros mismos, en un determinado compartimiento del tiempo, a la espera de que vayamos a su encuentro, sino en la relación entre nosotros mismos y el tiempo, en la intimidad de los hechos, en el juego de las contradicciones. Oportunidad que vamos creando, haciendo en la propia historia. Historia que nos castiga cuando no aprovechamos la oportunidad o cuando simplemente la inventamos en nuestra cabeza sin fundamento en las tramas sociales.

La manera dialéctica de pensar y no la manera de «hablar» sobre la dialéctica. La impresión que tengo ahora, recordando el encuentro, es que Bishop vivía tan bien el pensamiento dialéctico que no hacía ninguna separación entre el discurso y la práctica. Por eso, por ejemplo, la comprensión que reveló durante la conversación de la importancia de la subjetividad en la historia, comprensión que lo llevaría a reconocer el papel de la educación, tanto antes como después de la producción, o mejor, del esfuerzo para producir un nuevo poder.

Tal vez este haya sido uno de los puntos, desdoblado en prácticas políticas de su gobierno, que provocó y predispuso contra él a los mecanicistas, para nada dialécticos.

En un determinado momento de nuestra conversación me pidió algo que revelaba su gusto democrático y su semejanza con el gran líder africano Amílcar Cabral, sobre cuya lucha hablamos entusiasmados. Me pidió que durante mi presencia en la isla dedicase un poco de tiempo a los militares. «Es muy importante —me decía más o menos— que usted discuta con ellos sobre el espíritu abiertamente civil con el cual y solo con el cual podremos rehacer nuestra sociedad».

Bishop percibía, aunque no lo dijese, que en el fondo en la reinvención democrática de la sociedad el militar solo tiene sentido cuando se sabe al servicio de la sociedad civil. Es ella la que le da sentido a él y no él a ella.

Obviamente este fue uno de los temas de nuestra conversación con los militares. Tema que provocó algunos silencios, tal vez como expresión de desaprobación.

De mis reuniones, la que tuve con los militares fue la que menos me impresionó. Ya me había encontrado antes con algunos oficiales superiores en Lima y en Lisboa luego de la llamada Revolución de los Claveles. En aquella ocasión tuve tres horas de conversaciones con

mayores y coroneles de las diferentes armas. Gente joven cansada de una guerra injusta e imposible, la de África.

En el fondo, las fuerzas armadas coloniales portuguesas estaban, en plena década de los setenta, debilitadas para la guerra por estar insertas en un proceso en el cual percibían cada vez más el absurdo de la guerra. Debían enfrentar a los africanos que, en razón inversa de lo que les pasaba a ellas, crecían en la convicción de la certeza ética e histórica de su lucha.

Mi encuentro con los militares portugueses, concientizados por la guerra africana, fue organizado por un mayor que me dijo haber leído y releído la *Pedagogía del oprimido*, obviamente a escondidas, y a escondidas también me dijo haberla utilizado en sus tareas subrepticias junto a otros militares. Me reveló, entre otras cosas, ese punto obvio y fundamental: quien hace la guerra no son solamente los instrumentos altamente tecnológicos, de indiscutible valor, ni tampoco los hombres, ni las mujeres. Quien hace la guerra son los hombres, las mujeres y los instrumentos.

Para el éxito de la lucha, tienen una importancia decisiva tanto la conciencia ética como la conciencia política. La tecnología es suplantada muchas veces por la creatividad del más débil, poseedor sin embargo de una fortaleza que le falta al más fuerte: su convicción ética e histórica de que su lucha es legítima.

Eso fue lo que sucedió en Vietnam, donde la tecnología altamente sofisticada de Estados Unidos se rindió a la *voluntad de ser* de los vietnamitas y a su creatividad mañosa de más débiles.

Fue eso lo que sucedió también en la propia Grenada, donde la falta de convicción ética e histórica de quienes tenían las armas cedió a la fuerza de la aventura amparada en la ética y en la historia con que Bishop y sus compañeros llegaron al poder.

Arturo y yo volvimos en febrero de 1980 cuando João Bosco Pinto llegaba a Grenada por primera vez.

Primeramente tuvimos una reunión con el grupo nacional organizador del seminario, donde nos enteramos de cómo funcionaría y de la tarea que cada uno de nosotros tendría que desempeñar durante el desarrollo del mismo.

La intención que todos teníamos, tanto el grupo nacional como nosotros, era la de orientar todo lo que fuese posible los trabajos del seminario en dirección a una unidad práctico-teórica. Por eso mismo

descartamos de antemano la idea de hacer un curso con discursos «teóricos», por buenos que fuesen, sobre teoría y práctica, sobre escuela y comunidad, en torno a la identidad cultural de los educandos, a propósito de la relación educador-educando, de lo que es enseñar, de lo que es aprender. De la cuestión de los contenidos programáticos, de cómo organizarlos; de la investigación sobre el medio en el que se encuentra la escuela o de los medios en los que se encuentran varias escuelas, etcétera.

Evidentemente tendríamos que crear, tendríamos que imaginar situaciones hipotéticas, verdaderas codificaciones sobre las que, presentándoles elementos que tipificasen la situación para los participantes en el seminario, se les pediría que escribiesen sobre ellos en un tiempo *x*. En el fondo, se les pediría que descodificasen la codificación.

A partir de un ejemplo que daré ahora podemos imaginar el resto, del que lamentablemente ninguno de nosotros tiene documentación hoy en día. Un dibujo, por ejemplo, donde se ve una típica *escuela* rural de la isla, revelando *n* elementos de su ambiente.

El grupo coordinador del seminario solicitaba:

a. Caracterizar, describir lo que se ve en el cuadro en términos puramente narrativos.
b. Describir y analizar la rutina de un día no solo de la escuela, sino también de la zona donde estaba la escuela.
c. Describir, ahora más detalladamente, y en función de la experiencia —si la tuvo— o del conocimiento adquirido por informaciones, la relación entre las profesoras y los alumnos de esta escuela.
d. En caso de que desee hacer críticas al modo como se da la relación entre las profesoras y los alumnos, fundamentarlas y sugerir cómo mejorar tal relación.
e. ¿Qué piensas de la positividad o de la negatividad de una escuela rural cuyos contenidos programáticos no incluyan nada o casi nada sobre la vida de campo? En la respuesta analiza, critica, señala caminos y, si estás de acuerdo, justifica.
f. De acuerdo con tu propia práctica, ¿qué es para ti enseñar y qué es aprender?
g. ¿Crees que el papel del profesor es modelar al alumno conforme a cierto modelo ideal de hombre o de mujer, o por el contrario

ayudarlo a crecer y a aprender a ser él mismo? Justifica tu posición.

Había otras indagaciones. Los participantes tenían dos horas y media para responder a partir de las ocho de la mañana.

De las diez y media en adelante leíamos los trabajos. Una primera lectura individual de cada uno de nosotros. Inmediatamente discutíamos los diferentes trabajos. Por la tarde, debatíamos con todo el grupo tanto los aspectos teóricos como los políticos y los metodológicos implícitos o explícitos en sus textos, basados en sus respuestas.

El diálogo entre los educadores nacionales y nosotros era muy rico. Los análisis y las posiciones asumidas por ellos nos provocaban, y nosotros mismos —los coordinadores del seminario— nos metíamos en discusiones sobre cómo reaccionaríamos frente a la reacción de los educadores nacionales.

Dedicamos una semana entera a este curso y los resultados fueron realmente excelentes.

Inmediatamente después del curso que hicimos, los grupos nacionales programaron otros tantos por todo el país.

Durante tres días nos reunimos con diferentes ministros de las ocho a las diez y media de la mañana, mientras los participantes respondían a las preguntas planteadas. Así nos reunimos con los ministros de Agricultura, de Salud y de Planeamiento, y con ellos conversamos sobre la posibilidad y la necesidad de un trabajo común que sumase el esfuerzo de sus ministerios al de la educación o tal vez, y mejor, de que el Ministerio de Educación, al programar su política, lo hiciese conociendo lo que se pensaba para el país en términos de agricultura, salud y planeamiento.

Recuerdo que durante nuestro segundo y último encuentro con *Mr.* Bishop hablamos sobre esa necesidad de una visión global del país, de las interrelaciones entre los diversos sectores, de un buen equilibrio entre ministerios medios y ministerios fin, y la comunicación entre todos. Hablamos de la cuestión de la ética en el trato de la cosa pública, de la transparencia con que el gobierno, sin importar la extensión o la profundidad de su acción, desde una delegación policial en un rincón de la isla hasta el gabinete del primer ministro, debe hablar o actuar. Todo debe estar visible. Todo debe ser explicado. El carácter pedagógico del acto de gobernar, así como su misión educadora,

ejemplar, que por eso mismo demanda de los gobernantes una seriedad incontestable. No existe gobierno que permanezca verdadero, legítimo, digno de fe, si su discurso no es corroborado por su práctica, si apadrina y favorece a sus amigos, si es duro solo con los opositores y suave y ameno con los correligionarios.

Si cede una, dos, tres veces a las presiones poco éticas de los poderosos o de «amigos», ya no se detendrá. De ahí en adelante se sucederán entonces los escándalos y la complicidad con estos escándalos acaba por anestesiar a sus agentes y crear el típico clima de la «democratización de la desvergüenza».

En el momento en que recuerdo estos hechos de hace doce años pienso en lo que hoy experimentamos en Brasil. La avalancha de escándalos en que están implicadas las más altas esferas del poder, que se transforman en ejemplo para los simples ciudadanos del pueblo.

Todo es posible: engañar, traicionar, mentir, robar, falsificar, secuestrar, calumniar, matar, asaltar, amenazar, destruir, recibir «treinta monedas», comprar bicicletas como si fuesen a abrirse puestos de alquiler por todo el país. Es preciso que todo deje de ser posible.

La solución no está, obviamente, en el puritanismo hipócrita, sino en el gusto denotado por la pureza.

«Me gustaría mucho conversar un poco con usted» —me dijo por teléfono un joven con acento portugués en una mañana de domingo de la primavera de 1971.

Rápidamente lo consulté con Elza y ya con su anuencia lo invité a almorzar. Dejaría entonces para la tarde las respuestas para una entrevista de una revista europea en que estaba trabajando. Por eso mismo lo convidé para llegar a las once en punto, avisándole que a las dos y media de la tarde tendría que continuar trabajando en la entrevista que debía entregar el lunes.

En Ginebra todo queda cerca y hasta el ómnibus tiene horario, y un horario determinado. El ómnibus de las diez y cuatro minutos pasa a las diez y cuatro minutos. Y si no pasa, no será sorpresa que los habitantes del barrio reciban una carta muy cortés del servicio público pidiendo disculpas y prometiendo que el hecho no se repetirá.

De este modo, al poco tiempo de la conversación telefónica llega el joven, realmente portugués, y toca el timbre. Era un joven inquieto que hablaba rápidamente y mordiendo las sílabas, comiéndose algunas

vocales, jugando con las palabras en su estructura de pensamiento de un modo diferente de como las hacemos «bailar» en nuestra estructura del pensamiento. Es eso, además, lo que nos deja cansados a brasileños y portugueses en nuestros diálogos. No es propiamente la prosodia más cerrada de los portugueses, o más abierta de los brasileños, lo que los cansa y nos cansa. Es la sintaxis. Tampoco es la semántica indicotomizable de aquella. Es la sintaxis, la estructura del pensamiento. Eso es lo que nos cansa mutuamente.

En 1969, dos años antes de recibir la visita del joven inquieto en Ginebra, recibí, en Estados Unidos, una serie de recados, algunos de ellos escritos en la misma hoja de papel, de exanalfabetos portugueses. Eran campesinos de una zona rural de Coimbra. Me escribían para hacerme llegar su agradecimiento por lo que yo había hecho en su favor, para hablar de la amistad que me tenían y para invitarme, cuando lo permitiesen las condiciones políticas, a visitarlos, abrazarlos, oír de sus bocas las palabras de afecto.

Una joven norteamericana fue la joven portadora de los mensajes y de un banderín que habían hecho y que me regalaron. Las palabras escritas en el banderín merecen cierta reflexión: «Hay personas que hacen nacer flores donde no se pensaba que fuese posible». Es como si hubiesen nacido con el destino correcto, con el sino de no leer las *palabras*, y estuviesen convencidos de eso. Al haber aprendido, la razón de lo sucedido estaba fuera de ellos. En las profesoras y en mí. La razón solo estaría en ellos si hubiesen fracasado.

Respondí a todas y a todos los que me escribieron, pequeñas cartas en lenguaje simple, jamás simplista, y las dirigí a la dirección de María de Lourdes Pintacilgo, que algunos años después sería primera ministra de Portugal y que en aquella época dirigía, junto con Tereza Santa Clara, el esfuerzo de un grupo de personas excelentes que trabajaban en educación popular. La alfabetización en aquella zona rural de Coimbra era solo una parte de lo que hacía, con dedicación y competencia, el grupo del Graal, amoroso y lúcido.

A cierta altura de la conversación el joven se refirió directamente al trabajo de Coimbra.

—¿Usted sabe cuán distorsionadas fueron sus ideas en la zona de Coimbra por un grupo de católicas?

—Lo que conozco del trabajo realizado en Coimbra no me parece ser una distorsión de mis propuestas sino, como todo indica, lo que

podía hacerse históricamente —dije, y continué—: ¿Bajo qué régimen, bajo qué vigilancia policial cree usted que las muchachas trabajaban en Coimbra?

Y el joven, sin responder a mis preguntas, insistía en «que no habían asociado la alfabetización con la lucha política contra Salazar. En el fondo, eran unas católicas idealistas sin la comprensión de la lucha de clases como motor de la historia» —concluyó victorioso.

Pasan tres años y las fuerzas armadas colonialistas portuguesas son concientizadas por la lucha de los africanos y hace eclosión la Revolución de los Claveles. Un nuevo gobierno se instala y da inicio al proceso de democratización del país y de descolonización del África anteriormente mal denominada portuguesa.

Esperanza, almas que antes tenían simplemente prohibido hablar ahora gritan y cantan, cuerpos que tenían prohibido pensar discursean y rompen las ataduras que los aprisionaban.

Visito Portugal invitado por el nuevo gobierno así como por la Universidad, adonde hablo a profesores y estudiantes. Visito Coimbra, su universidad, y obviamente visito a los campesinos y campesinas que en 1969 me habían escrito aquellas cartas fraternales, guiado por las mismas muchachas amorosas y dedicadas, creyentes en Dios y en la necesidad de cambiar el mundo en favor de los más necesitados. Los abracé y las abracé cariñosamente. Nuestros cuerpos parecían «escribir» unos en los otros nuestro discurso afectivo que expresaba un mutuo agradecimiento. El de ellos hacia mí, y el mío hacia ellos y ellas.

Fue aquella mañana en Coimbra, en el campo, cuando supe que aquella pequeña comunidad rural, junto con otras pocas, había dado apoyo total al gobierno revolucionario en uno de los embates de la derecha. Una de las campesinas más viejas que se había alfabetizado con las jóvenes del Graal despertó cierta madrugada y discretamente recogió la propaganda fascista que había sido distribuida por la noche en su aldea. La aldea entera se negó a apoyar la manifestación derechista a que fuera convocada por los panfletos…

No fue necesario hacer ningún discurso sobre la lucha de clases, que de hecho se da durante el curso de la alfabetización, para que en el momento preciso ella y sus compañeros percibiesen la relación entre la lectura de la palabra, la lectura del mundo y, principalmente, la transformación el mundo …

El trabajo de las muchachas católicas había sido sensato y dentro de los límites de la buena táctica y de ningún modo reaccionario.

La Revolución de los Claveles me sorprendió en una visita de treinta y cinco días a Australia, Nueva Zelanda y algunas de las principales islas de la región. La *Pedagogía del oprimido* era nuevamente el centro de la trama. La publicación de Penguin Books, como ya he destacado, la difundió por todo aquel mundo al que se sumaban la India y el Africa equivocadamente llamada inglesa. Nunca acepté la denominación de Africa inglesa, francesa, portuguesa, por hablar solo de estas Africas. Varias veces discutí con amigos ministros de las excolonias portuguesas —eso sí, excolonias portuguesas— contra la designación de Africa de «expresión portuguesa». No creo en la existencia de esta, como tampoco en la del Africa de «expresión francesa o inglesa». Lo que tenemos es un Africa a la cual se impuso, dominantemente, colonialmente, la *expresión* portuguesa, la *expresión* francesa, la *expresión* inglesa. Y esto es otra cosa.

El gran riesgo, o uno de los grandes riesgos de estas Áfricas, es, un poco por nostalgia del colonizado —el sentimiento ambivalente que el colonizado tiene por el colonizador, sentimiento de rechazo y de atracción, al que se refiere Albert Memmi—, un poco por necesidad, un poco por presión, el de ir profundizando entre ellas y sus «ex-expresiones» lazos que encarnen hoy un nuevo tipo de *expresión*: la neocolonial. No es que yo defienda lo imposible y lo absurdo para las diferentes Africas: la ruptura absoluta con el pasado, que en el fondo no se transforma, y la renuncia a lo positivo de las influencias culturales de la vieja Europa. Lo que defiendo y sugiero es la ruptura radical con el colonialismo y el rechazo, igualmente radical, del neocolonialismo. La superación de la burocracia colonial, la superación de la escuela colonial, la formulación de una política cultural que enfrente seriamente la cuestión de las lenguas nacionales, despectivamente llamadas dialectos por los colonizadores, como llegué a sugerir a los gobiernos de Angola, Bissau, Santo Tomé y Príncipe.

En realidad ningún colonizado, ya sea como individuo o como nación, sella su liberación, conquista o reconquista su identidad cultural, sin asumir su lenguaje, su discurso, y ser asumido por ellos.

Que la excolonia portuguesa, que la excolonia francesa, que la excolonia inglesa, no den las espaldas a esas lenguas, a esas culturas, sino que se sirvan de ellas y que las estudien, que las aprovechen en

sus aspectos positivos, no solo es correcto sino necesario. Lo fundamental, sin embargo, es que el país que recibe la contribución —cualquiera que sea, tecnológica o artística—, lo haga como sujeto que decide y no como objeto pasivo de la transferencia que realiza el otro país. En cierta ocasión me dijeron, tal vez en son de broma, que cierto país africano habría recibido como contribución una máquina para limpiar el hielo de las calles durante las fuertes nevadas, y que además habría tenido que pagar por ella a la Unión Soviética. En este caso era la Unión Soviética la que *se imponía* a ese país de África …

Pero volvamos a Australia, a Nueva Zelanda, a Papuasia-Nueva Guinea y a Fidji.

Dejo al margen los comentarios sobre la belleza, en ciertos casos casi inigualable, de esa región para tratar de fijarme en uno u otro punto de la teoría de que habla la *Pedagogía del oprimido*, anclada en mi práctica y en la de otros que me fue posible explicar teóricamente. En el fondo, todo el viaje se desarrolló así. En la discusión, en la indagación, en la crítica refutadora, en el análisis concordante, en la solicitud de aclaraciones.

En Australia, principalmente, tuve oportunidad de convivir con intelectuales que desde el lado correcto de Marx y alcanzando, por eso mismo, la relación correcta mundo-conciencia, percibieron las tesis defendidas en la *Pedagogía del oprimido* y no lo consideraron un libro idealista. Pero también dialogué con quienes, presos en el dogmatismo igualmente de origen marxista, más que minimizar la conciencia, la reducían a la pura sombra de la materialidad. Para quien pensaba así, en forma mecanicista, la *Pedagogía del oprimido* era un libro idealista burgués. Probablemente una de las razones que hacen que este libro continúe tan buscado hoy como hace veintidós años es precisamente lo que llevaba a ciertos críticos a considerarlo idealista y burgués. Es la importancia de la conciencia que está reconocida en él, y que no obstante no es vista como hacedora arbitraria del mundo; es la importancia manifiesta del individuo sin que se le atribuya la fuerza que no tiene; es el peso igualmente reconocido de los sentimientos, de la pasión, de los deseos, del miedo, de la adivinación, del valor de amar, de exasperarse, en nuestra vida individual y social. Es la defensa vehemente de las posiciones humanistas sin caer jamás en sentimentalismos. Es la comprensión de la historia en cuyas tramas el libro busca entender de lo que habla, es el rechazo a las posiciones

dogmáticas y sectarias, es el gusto por la lucha permanente, que genera la esperanza sin la cual la lucha perece. Es la oposición que ya está incluida en él contra los neoliberalismos que temen el *sueño*, no el imposible —pues ese no debe siquiera ser soñado— sino el sueño que se hace posible en nombre de las adaptaciones fáciles a las infamias del mundo capitalista.

Muchos o muchas de los que en los años setenta, a veces por carta, me decían: «Reconozco la falta de la presencia marxista en sus análisis, el desconocimiento por parte de usted de que "la lucha de clases es el motor de la historia". Creo, sin embargo —y esas personas eran las más cuerdas— que podemos aprovechar algo de lo que usted dice "reescribiéndolo" a usted marxistamente». Muchos y muchas de los que así se expresaban hoy se insertan, lamentablemente, en el «pragmatismo realista» en el que ni siquiera reconocen a las clases sociales caminando por las *favelas*, por los arrabales, por las ciudades perdidas, por las avenidas de América Latina.

Recorrí gran parte de Australia así. Discutí con trabajadores de fábricas, con los llamados «aborígenes», por uno de cuyos grupos fui recibido en reunión especial, debatí con profesores y alumnos universitarios, con grupos religiosos, protestantes y católicos. Entre estos, no importa que fueran católicos o protestantes, el tema generador era la Teología de la Liberación. Su importancia. La superación que proponía de la *acomodación* y la *inmovilidad* por la comprensión del significado profundo de la presencia del hombre y de la mujer en la historia, en el mundo. En el mundo a ser recreado siempre como condición para ser mundo y no un puro *soporte* sobre el cual posarse.

En Nueva Zelanda las discusiones en torno a la *Pedagogía del oprimido* y con grupos semejantes a los de Australia se repetían, con mayor o menor énfasis en uno u otro aspecto. Me impresionaron las discusiones con las dirigencias indígenas. Su lucidez, la conciencia de su posición subalterna y su rechazo de esta, su deseo de lucha, su inconformidad. Hoy, la lengua de la población maorí (que por lo demás es bilingüe), de cien mil habitantes, se estudia facultativamente en las escuelas[93].

Por Papúa-Nueva Guinea pasé muy rápidamente. La isla se preparaba para alcanzar su autonomía en pocos meses y asumirse a sí

misma. Deshacerse del estatuto de «protegida» de Australia bajo el que vivía desde la Segunda Guerra Mundial.

Una de las reuniones programadas para mí fue con un grupo de jóvenes políticos que posiblemente tendrían una posición destacada entre los que dirigían el proceso de asunción del gobierno nacional. Tuvimos una reunión prolongada en la que discutimos problemas relacionados con el desarrollo y la educación, la educación y la democracia. Educación fundamental y universitaria. Identidad cultural. Lenguaje, ideología, clases sociales.

De noche participé en un debate en la universidad cuyos temas, como era de esperar, expresaban dudas y críticas sobre momentos de la *Pedagogía del oprimido*.

Algunas de las críticas repetían otras que me habían sido dirigidas anteriormente en Australia.

Por ejemplo, al lado de ciertos méritos del libro se subrayaba el cuño «idealista» de mi humanismo. La «vaguedad» ya referida en este trabajo del concepto de *oprimido* y del concepto de *pueblo*.

Obviamente yo rechazaba, ayer como hoy, tal tipo de críticas. Los debates, sin embargo, jamás perdieron el tono de diálogo ni se transformaron en polémica. En el fondo las personas discordaban conmigo pero no me querían mal. Sus críticas no se nutrían de enojo incontenido hacia mí. Por eso, aun en posiciones diametralmente opuestas, ni en Australia ni en Nueva Zelanda dejé de tener nunca una relación respetuosa con los que conmigo discrepaban. Fue también lo que me sucedió con el académico norteamericano Chester Bowers, en la Universidad de Oregón, en un debate en presencia de sesenta participantes en un seminario en julio de 1987.

VII

Discrepamos casi totalmente durante una hora y media sin necesidad de ofendemos ni maltratamos. Simplemente defendíamos nuestras posiciones que se contradecían, pero no teníamos por qué distorsionar uno el pensamiento del otro.

Fidji fue el último momento de mi largo viaje. Dos sucesos fundamentales justificarían mi camino por tan distantes rincones del planeta. El encuentro en la Universidad del Pacífico Sur, en el que los estudiantes demostraron una intimidad para conmigo que me hacía sentirme uno de sus profesores, que vivía por allí en los alrededores del campus —tal era la convivencia que tenían con mis libros, debido a la traducción de estos al inglés—, fue uno.

Hasta hoy me agrada recordar la tarde del encuentro. El auditorio recién inaugurado y repleto en su enormidad, y número igual de personas por los jardines, a semejanza de lo que pasó en abril de 1992 en la Universidade Estadual de Santa Cruz, en Itabuna, Bahía.

Fue preciso instalar, tanto en los años setenta en Fidji como ahora en Itabuna, altoparlantes en los jardines de ambas universidades y solo entonces fue posible comenzar los trabajos.

Obviamente no pudimos experimentar el diálogo que nos gustaría haber tenido. En ambos casos, simplemente hablé a los estudiantes. En los años setenta, en Fidji, sobre ciertos aspectos discutidos en la *Pedagogía del oprimido*, que era texto curricular de ellos. En 1992 en Itabuna, sobre este libro en el que revivo la *Pedagogía del oprimido* que es esta *Pedagogía de la esperanza*.

Salvando las distancias temporales y espaciales que separan a las dos reuniones, que he juntado aquí en forma casi chocante, hubo algunas semejanzas entre ellas. Los participantes e~ ambas, tanto los del Pacífico Sur de veinte años atrás como los de Itabuna de hoy, tenían motivaciones parecidas: se movilizaban impulsados por el gusto

de la libertad y tenían un punto de referencia en la *Pedagogía del oprimido*.

El segundo suceso fue el homenaje que me hizo una comunidad indígena, en su poblado en el interior de un bosque denso y bonito.

Fue una solemnidad en la que se mezclaron tanto lo político como lo religioso y lo fraterno.

La dirigencia y los miembros de la comunidad estaban al tanto de lo que yo escribía y hacía. Algunos de ellos incluso habían leído la *Pedagogía del oprimido*. Por eso me recibían como a un intelectual comprometido con la misma causa que los movilizaba y los animaba a la lucha. Insistían en subrayar este aspecto tal como lo habían hecho en Australia los llamados aborígenes que me habían recibido en su intimidad, en el seno de su cultura.

Era como si en el espíritu y en los rituales de sus tradiciones me estuviesen otorgando un doctorado *honoris causa*.

Esta viene siendo además una razón que tengo para una legítima felicidad, no para arrogancias: la de ser homenajeado por los intelectuales de las academias y por los intelectuales de los campos y de las fábricas.

No tengo por qué esconder que vengo recibiendo esos homenajes y que los recibo de un modo saludable, es decir, que me alegran y me hacen bien. Si lo ocultara, caería en falsa modestia.

El ritual de profunda significación con que la solemnidad se desarrollaba, al tiempo inocente y ligero, me tocó y me emocionó. En el fondo, la acción simbólica de la ceremonia según yo la entendí, pues no fue explicada ni creo yo que debiese serlo, me sugirió que yo, como extranjero y no portador de ciertas cualidades o de ciertos requisitos fundamentales, estaba siendo invitado a «entrar» en el espíritu de la cultura, de los valores y de la fraternidad. Para eso, sin embargo, yo debería «sufrir» experiencias que provocasen en mí la capacidad de «comulgar» con la belleza y con la ética de aquella cultura.

Fue muy significativo, por ejemplo, que en el comienzo de la ceremonia, evidentemente de purificación, yo no pudiese *hablar*. Me estaba negado el derecho de la *palabra*, fundamental, indispensable a la comunión. Pero no es cualquier palabra la que puede *sellar* la comunión. Por eso mi silencio mientras no sucedieran ciertas cosas en la ceremonia que *refundasen* mi palabra. Por eso también la designación de un «orador» que hablase por mí, según ordenó el

sacerdote. Si yo no podía hablar en la intimidad o en el seno de la cultura mientras mi palabra no fuese *refundada*, no me sería posible «sufrir» la experiencia de la *refundación* de la palabra en el silencio absoluto. La palabra que mi representante me prestaba tenía por objeto recuperar la mía propia.

Solamente en el proceso entero de la ceremonia, luego del parlamento oficial de un delegado del grupo —cuyo discurso no me fue traducido—, probablemente discurso de exigencias que se me hacían y a las que mi «representante» respondía; después de beber en la misma «copa» la bebida purificadora sin vacilar, solo entonces me fue concedido el derecho de hablar en la intimidad de su mundo.

Mi discurso entonces ya era el discurso de un casi hermano. Un discurso aceptado por las reglas y por las exigencias ético-religiosas de su cultura.

Hablé unas pocas palabras en inglés mientras me traducía un sacerdote católico francés que vivía en Fidji hacía veinte años, aunque la mayoría entendiese el inglés. Hablé de la alegría y del honor de hablar después de un largo período de silencio. Mi habla, agregué, estaba acrecentada por un significado que antes no tenía. Era un habla que de momento se legitimaba en otra cultura en la que la *comunión* no era solo la de los hombres y las mujeres y los dioses y los ancestros sino también la comunión con las diferentes expresiones de la vida. El universo de la comunión englobaba a los árboles, a los animales, a los pájaros, a la propia tierra, a los nos, a los mares. La vida en su plenitud.

Fueron días en aquella región, y no solo en Australia o Nueva Zelanda o Papuasia-Nueva Guinea o Fidji, en que me dividía entre la belleza exuberante de la naturaleza, de la creación humana, el sentido vital, amoroso de la tierra, de las poblaciones llamadas aborígenes, y la maldad que yo ya conocía. La infamia de la discriminación, racial y de clase. Discriminación agresiva, a veces ostentosa ya veces disfrazada pero siempre infame.

A propósito he dejado para el fin de este ensayo algunos pocos comentarios de mi última visita a Chile, en el gobierno de la Unidad Popular, en junio de 1973, algunos meses antes de la violencia golpista que, estando ya en el aire, era fácilmente perceptible, y las referencias a mi primera visita a Argentina en noviembre de 1973 durante el gobierno de Perón. Primera visita que se distanció de la segunda por

un largo espacio, provocado por el golpe que acarreó la prohibición de los libros de Marx, los de Darey Ribeiro y los míos.

Cuando leí el decreto publicado en la prensa casi telegrafié al general que se había hecho presidente para agradecerle la excelente compañía en la que me había colocado.

Mi visita a Chile en junio de 1973 fue de las que me dejaron marcas más vivas desde cualquier ángulo que la observe ahora distante como estoy de ella.

Me detendré en dos momentos que viví en ella, en el clima extraordinario de la lucha político-ideológica y en la confrontación de clases que alcanzaba niveles de sofisticación por parte de la clase dominante y de fuerte aprendizaje por parte de las clases populares. Fue de aquella época el discurso de un operario que afirmaba haber aprendido más en una semana que en toda su Vida. En el fondo, el joven obrero se refería a su aprendizaje sobre la lucha de clases. Había participado en una comisión de trabajadores que buscaba comprender las razones por las que de repente comenzaron a faltar en el mercado chileno un sinnúmero de artículos —ehupones, pollos, medicinas básicas, etcétera.

Padres y madres de familia con noches sin dormir, niños llorando por falta de chupones. No había ni uno —ni por un milagro— en las farmacias de Santiago.

—Buen día. ¿Tiene usted chupones?

—No, lo lamento mucho. La culpa la tienen quienes votaron por Allende —era el discurso ideológico memorizado que según me informaron se oía en Santiago.

Esto es lucha de clases.

—¿Tiene usted pollo?

—No. La culpa es de quien votó por Allende.

La clase dominante prefería perder en aquel momento, enterrando millares de pollos, para volver a ganar mañana sin riesgos.

Esto es lucha de clases.

Hace diecinueve años, la clase dominante enterraba mercaderías así como desviaba productos y mentía diciendo que la culpa era de quien había votado por Allende. Hoy hace un discurso neoliberal en el que dice, y no solo en Chile sino en todo el mundo, que no existen las clases sociales y que cualquier manifestación en favor de la superación

del capitalismo perverso es volver a un sueño peligroso, negativo o destructivo, que ya ha hecho mucho mal.

Espero que las progresistas y los progresistas que sufrimos, perdiendo compañeros y compañeras, hermanos, amigos, con la perversidad de los golpes que nos impusieron, no prestemos oídos a esas falsedadedes con aires de posmodernidades pero tan viejas como la costumbre de mando de los poderosos.

El primer momento al que me gustaría referirme es el de una reunión en la que participé con un vasto grupo de educadoras y educadores marxistas que me argüyeron idénticas cosas a las que ya cité en el transcurso de este libro. Argumentaciones, por ejemplo, sobre la lucha de clases, sobre mi «idealismo», sobre el diálogo que según algunos parecía sugerir «democratismo», sobre el humanismo con ciertos aires idealistas de que la *Pedagogía del oprimido* está imbuida.

Fue un debate muy vivo de más de dos horas. Su contenido, que había sido grabado, constituyó más tarde un número de una revista de educación de Santiago.

Es una pena que por haber extraviado mi ejemplar de la revista no pueda hoy transcribir algunos de sus diálogos, por un lado, y ser más exacto en relación con los temas discutidos por el otro. Nada de eso me impide, sin embargo, afirmar la excelencia de aquel encuentro por la seriedad con que discutimos.

Hoy pienso, mientras escribo durante el mes en que se cumplen diecinueve años del encuentro, en los compañeros y compañeras con los que debatí en aquel encuentro de Santiago, lleno de esperanza de que ellas y ellos ni siquiera se habrán dejado tentar por el discurso de la acomodación «pragmática» al mundo.

Antes de despedirme y dejar el amplio salón en el que estábamos les pedí que mirasen a su alrededor y pensasen críticamente sobre un póster que estaban utilizando para la campaña de alfabetización. Había varios colgados en la sala.

Mostraba a un obrero de mediana edad sentado junto a una mesa. Sobre él había una mano fuerte y decidida que parecía desmenuzar algo entre los dedos y de la que caían palabras sobre una ranura en la cabeza pasiva del operario. La mano vigorosa del educador siembra las letras y las sílabas en la cabeza del obrero, simple recipiente.

»Este es un póster —les dije entonces— que habiendo sido hecho por progresistas implica una gran incoherencia pues expresa, sin vacilar, una ideología ostentosamente autoritaria. Pero además revela una profunda ignorancia científica sobre lo que es el lenguaje.

«Este es en realidad un póster que pueden hacer y utilizar los reaccionarios que unen a su reaccionarismo la tremenda ignorancia del lenguaje que acabo de mencionar».

Había otro póster que decía: «Quien sabe enseña a quien no sabe».

Para que quien sabe pueda enseñar a quien no sabe es preciso que quien enseña sepa que no sabe todo y que quien aprende sepa que no lo ignora todo. Esto lo he dicho antes y lo repito ahora. Sin este saber dialéctico sobre el saber y sobre la ignorancia es imposible que quien sabe enseñe a quien no sabe dentro de una perspectiva democrática y progresista.

El segundo momento que me emocionó de aquella visita y al que ya me referí en algún punto de este ensayo fue la noche que pasé, acompañado por el sociólogo Jorge Fiori, en el poblado Nueva Habana, una «invasión de tierra» que conquistó aires de *ciudad libre*. Allí vi y sentí de cerca la capacidad de organización y de gobierno de las clases populares. La sabiduría con que la dirigencia no solo detectaba los problemas sino que además los discutía con la población entera de esta casi *ciudad*. Nada se hacía en la vida colectiva de la «ciudad» sin que fuese sometido al debate de todos.

Creían en la democracia que estaban construyendo juntos así como en el derecho «popular» que ya comenzaban a codificar y en la educación igualmente popular, progresista, democrática, a la que iban dando forma. Creían en la solidaridad individual y social en la que se sentían y se sabían creciendo. Y por todo eso también se sentían sujetos de profundos sustos y miedos que le causaban a la clase dominante y, también, objetos de su rabia incontenida.

Nueva Habana fue destruida. Su líder fue asesinado en septiembre de 1973.

Su espíritu de libertad, su sueño fraterno, su ideal socialista están vivos. Tal vez, posiblemente, esperando el tiempo para su regreso posible, que pasa por la superación o el rechazo del discurso «pragmático» neoliberal.

En el mes de agosto de 1973 recibí una llamada de Buenos Aires. Era el jefe de gabinete del doctor Taiana, ministro de Educación. Me

dijo que el propio ministro quería hablarme.

«Profesor Freire —me dijo el doctor Taiana—, tendríamos mucho gusto si usted aceptase nuestra invitación de venir a Buenos Aires lo más pronto posible. Sería muy bueno, por ejemplo, entre fines de este mes y comienzos de septiembre».

Era una época ya comprometida con unos encuentros promovidos por el Consejo Mundial de Iglesias a los que no podía faltar.

La visita quedó organizada entonces para noviembre de 1973 luego que ajustáramos algunas exigencias que yo hacía para ir. No trabajar de noche era una de ellas. Aprovechar todo lo posible parte de esas noches escuchando tango era otra.

El ministro cumplió lo pactado. Trabajé mucho pero escuché mucho tango en dos noches de Buenos Aires.

En mi viaje hacia Argentina pasé una noche en Lima en la casa de mi querido amigo Darcy Ribeiro. Pasamos la noche enredados en una plática alimentada de afecto y la curiosidad inquieta de saber. Por esa curiosidad que solo tiene quien, sabiendo que sabe, sabe que sabe poco y que puede y precisa saber más. Esta no es la curiosidad que tiene quien se sabe abarrotado de saber.

Darcy, en su silla casi «papal», sentado sobre sus propias piernas, me habló sobre su trabajo en Perú, de los proyectos de libros, de sus reflexiones en el campo de la cultura y de la educación. Habló, hablamos también de nuestra nostalgia de Brasil. Revimos lo que habíamos visto y cómo habíamos visto lo que habíamos visto en la época que antecediera al golpe de 1964, cuando él comandaba la Casa Civil del presidente Goulart[50] y yo comandaba el Programa Nacional de Alfabetización[51].

Hablamos de Chile. De sus encuentros con Allende, del espíritu realmente democrático del presidente asesinado, del golpe de Chile que igualmente habría sucedido aunque las izquierdas no hubiesen cometido los errores que cometieron. Cuanto menos errores cometidos, tanto más pronto habría sido impuesto el golpe. En último análisis, la razón del golpe estaba mucho más en los aciertos que en los errores cometidos por las izquierdas.

Un gran amigo nuestro, de Darcy y mío, el gran filósofo, más que peruano latinoamericano, Augusto Salazar Bondy, líder de la gran reforma educativa en Perú, a quien Darcy y yo dimos alguna contribución que se sumó a la de Iván Ilich, fue a buscarme al

aeropuerto. Una semana más tarde, ya de regreso a Europa, lo visité en el hospital en el cual murió unos días después. Un cáncer que lo venía matando calladamente se pronunció en las vísperas de su fin.

Ahora recuerdo nuestras pláticas en Cuernavaca, en México, junto con Iván Ilich, en nuestra casa en Ginebra, en Lima con su equipo. Era siempre un pensador serio, comprometido, lúcido. Discurso claro, que dilucidaba, jamás oscurecía, que revelaba.

Cuando lo conocí, a fines de 1969 en Cuernavaca, él ya había leído un conjunto de textos míos, algunos de los cuales habían sido incorporados a la *Pedagogía del oprimido* y que fueron publicados por el Centro de Formación Intercultural de Cuernavaca que Ilich dirigía.

A él le escuché un análisis sobre lo que le parecía ser lo que haría de la *Pedagogía del oprimido*, en fase de traducción al inglés, un libro cuya actualidad perduraría. En otras palabras, «la *Pedagogía del oprimido* no es un libro coyuntural», me dijo un día.

En su carro, cuando llegué a Lima, presentí que mi amigo se aproximaba a su fin. Obviamente no le dije nada mientras algo me decía que él se sabía muriendo. Mis sospechas crecieron cuando me dijo que se inquietaba por el tiempo que necesitaba para escribir —cuando me contaba de un libro que estaba escribiendo— y que de algún tiempo a esta parte acostumbraba grabar su discurso mientras manejaba de un lado a otro. «Voy entregando diariamente a mi secretaria todas las cintas que grabo».

No sé si mi amigo finalmente consiguió grabar su libro. Si consiguió terminarlo.

Me gustó haberlo visto por última vez al ir a Argentina y al volver de ella. Solo siento no haber podido conversar con él sobre lo que vi. Sobre lo que escuché en Argentina —una revolución cultural casi sin ninguna base en qué sostenerse. Una revolución cultural que estaba siendo hecha por un gobierno sin poder para tanto. Un trabajo en el campo de la educación sistemática, desde la escuela primaria hasta la universidad, y en el campo de la educación popular, de enorme riqueza y creatividad. Una experiencia que hizo a Darcy Ribeiro exclamar emocionado: «Por favor, cuiden bien lo que están haciendo».

Mi presencia de una semana en Buenos Aires se repartió entre dos encuentros de cuatro horas cada uno con los rectores de todas las universidades públicas del país, un encuentro de un día con todos los equipos técnicos del Ministerio, una reunión con un grupo popular en

una zona periférica de Buenos Aires, y finalmente una trasnochada con militantes políticos en la que discutimos lo que estaba sucediendo en el país.

Realmente me sorprendió el ímpetu innovador con que las universidades se estaban entregando al esfuerzo de reinventarse. En todos los aspectos de la experiencia de cada una de ellas había algo que observar. Tanto en la actividad docente como en la investigación, donde trataba de evitarse cualquier dicotomía que en el fondo perjudica a ambas, así como en la *extensión*. En gran parte de ellas, si no en todas, se buscaba igualmente innovar en la llamada *extensión*, que, en vez de limitarse a una visita puramente asistencial de la universidad a las zonas populares, se estaba transformando en un medio a través del cual la universidad buscaba encontrarse con los movimientos sociales y los grupos populares. Y ese encuentro se estaba dando también en la intimidad de la universidad y no solo en las zonas populares. Recuerdo que discutíamos bastante sobre la cuestión política, así como sobre la cuestión epistemológica involucrada en este problema.

La decisión política, de carácter progresista pero que jamás debería explayarse en populismo, de colocar a la universidad también al servicio de intereses populares y la necesaria implicación —en la práctica— de una comprensión crítica sobre cómo debe relacionarse la ciencia universitaria con la conciencia de las clases populares. En el fondo, la relación entre sabiduría popular, sentido común y conocimiento científico.

No tenía dudas, como no las tengo hoy, de que cuando pensamos en términos críticos en universidad y clases populares de ningún modo estamos admitiendo que la universidad deba cerrar sus puertas a la preocupación rigurosa que debe tener con relación a la investigación y a la docencia.

No forma parte de la naturaleza de su relación o de su compromiso con las clases populares la falta de rigor o la incompetencia. Por el contrario, la universidad que no lucha por un criterio más riguroso, por más seriedad en el ambiente de la investigación así como en el de la docencia —siempre indicotomizables—, no podrá aproximarse seriamente a las clases populares ni comprometerse con ellas.

En el fondo, la universidad debe girar en torno de dos preocupaciones fundamentales de las que se derivan otras y que tienen

que ver con el ciclo del conocimiento. Este, por su lado, cuenta tan solo con dos momentos que se relacionan permanentemente: uno es el momento en que conocemos el conocimiento existente, ya producido, y el otro es aquel en que producimos el conocimiento nuevo. Aun cuando insista en la imposibilidad de separar mecánicamente estos dos momentos, aunque enfatice que son momentos de un mismo ciclo, me parece importante destacar que el momento en que conocemos el conocimiento existente es preponderantemente el de la docencia, el de enseñar y aprender contenidos, y el otro, el de la producción del nuevo conocimiento, es preponderantemente el de la investigación. En realidad, empero, toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia. No existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad, así como no existe investigación en cuya marcha no se aprenda necesariamente porque se conoce y no se enseñe porque se aprende.

El papel de la universidad, sea esta progresista o conservadora, es vivir con seriedad los momentos de este ciclo. Es enseñar, es formar, es investigar. Lo que distingue a una universidad conservadora de una progresista jamás puede ser el hecho de que una enseña e investiga y la otra no hace nada.

Las universidades con cuyos rectores estuve trabajando aquellas ocho horas en 1973, en Buenos Aires, estaban convencidas de esto. Ninguna de ellas estaba pretendiendo reducir su propia democratización al tratamiento simplista del saber. No era eso lo que les interesaba, sino disminuir la distancia entre la universidad o lo que en ella se hace y las clases populares, sin pérdida de la seriedad y el rigor.

Otro aspecto al que los rectores y sus asesores prestaron igual atención, en el campo de la docencia, fue la búsqueda de una comprensión interdisciplinaria y no puramente disciplinaria de la enseñanza.

Departamentos de diferentes facultades ensayaban trabajos así en el intento de superar las visiones fragmentadas a las que sometemos a la realidad y en las que, no pocas veces, nos perdemos.

Sin embargo, no todo eran rosas. Las reacciones obvias partían de los sectarios que, enraizados en su verdad, jamás pueden admitir nada que la haga tambalear. Sectarios de derecha o de izquierda —iguales en

su capacidad de odiar lo diferente—, intolerantes, propietarios de una verdad de la que no se puede dudar siquiera ligeramente, cuanto más negar.

Este proceso con el que conviví una semana era tan bonito como frágil y amenazado. En ninguna de las reuniones en las que participé dejé de expresar mis preocupaciones ni de sugerir tácticas coherentes con el sueño estratégico progresista que los animaba. Siempre les decía que era necesario que fueran mañosos y astutos como las serpientes. Y ellos me miraban con ojos y caras asustadas frente a lo que les parecían advertencias infundadas. Algunos de ellos no entendían y hasta reaccionaban molestos cuando les decía que para mí había una gran distancia entre lo que ellos hacían en el país, a nivel de educación, de cultura, de los movimientos sociales populares, del discurso, y las bases reales de su gobierno. No es que no debiesen hacer más que *algo*, debían hacer mucho. Pero era necesario estar con los ojos muy abiertos en relación con aquel problema.

No me parecía necesario tener la sensibilidad aguzada y la sabiduría de un buen analista político para descubrir en el aire el golpe que se gestaba, tanto es así que en Chile me «tropecé» con el golpe en las esquinas de las calles, en junio de 1973.

En una de las reuniones que tuve con los técnicos del Ministerio, por ejemplo, había un policía infiltrado que hasta me hizo preguntas provocativas. Luego de los trabajos, uno de los educadores me comunicó el hecho entre sorprendido e irritado. Hablé con el coordinador, que me respondió que eso no tendría ninguna consecuencia. Aun cuando lo que los educadores y las educadoras conversaban conmigo era de público conocimiento, la presencia del policía significaba más que lo que él pudiese hacer con nuestro diálogo. Su presencia revelaba el desequilibrio entre el poder y el gobierno. Al fin y al cabo, aquella era una reunión oficial, patrocinada por el gobierno, convocada por el Ministerio de Educación, y aun así los órganos de represión tenían el poder de infiltrarse y vigilarla. Era como si —y en realidad era así— las fuerzas reaccionarias que comandaban el país hubiesen permitido el regreso de Perón por una razón táctica pero ejerciesen una rigurosa vigilancia sobre su gobierno.

Creo que no faltaría a la verdad si dijese, ahora que el tiempo ha pasado, que en ninguna de aquellas reuniones de trabajo en las que participé, incluyendo las que tuve con militantes políticos, no hubo

nadie que concordase conmigo en ninguna de mis observaciones. A veces decían, en el mejor estilo de los chilenos en el comienzo del gobierno de la democracia cristiana, que yo aún presentaba *secuelas* de los traumas causados por el golpe brasileño de 1964.

Cuanto más avanzaban en sus programas, respondiendo a la curiosidad popular y estimulándola, ya se tratase de programas desarrollados en las universidades o procesados en las zonas populares, tanto más se aprontaban y preparaban el desenlace final, atentas, las fuerzas del golpe.

En mis conversaciones expresé mi seria preocupación por la propia supervivencia de por lo menos parte de ellos. De aquellos y de aquellas cuya participación política fuese o estuviese siendo más visible, cuya práctica estuviese notoriamente más ligada a las clases populares o a aquellos y aquellas de quienes el servicio represivo estuviese creando un perfil con trazos más cargados.

Lamentablemente mis advertencias tenían una razón de ser. El golpe vino luego de la muerte de Perón, violento, malvado, y algunos de los amigos que no creían válidos mis análisis tuvieron que dejar el país a toda prisa y a escondidas mientras que otros, desgraciadamente, desaparecieron para siempre.

A ellos y a ellas, y a todos los que en América Latina, en América Central, en el Caribe y en Africa, cayeron en la pelea justa, presento mi homenaje respetuoso y amoroso en esta *Pedagogía de la esperanza* en la que revivo la *Pedagogía del oprimido*.

Finalmente cierro el libro con un pequeño relato de la visita que hicimos Nita y yo a El Salvador en julio de este año de 1992.

Campesinos y campesinas que lucharon durante años con las armas en las manos y con los ojos curiosos en las frases, en las palabras, leyendo y releyendo el mundo y peleando para hacerlo menos feo y menos injusto, aprendiendo a leer y a escribir las palabras, me invitaron a El Salvador para festejar un hiato de paz en la guerra. Querían mostrarme lo que habían hecho y lo que estaban haciendo. Era su forma de homenajearme.

A ellos y a ellas se unieron sus profesoras y profesores, así como algunas de las dirigencias de la lucha y la Universidad Nacional de El Salvador, que me entregó el título de doctor *honoris causa*.

Una vez más la *Pedagogía del oprimido* estuvo en el centro del debate, con sus tesis fundamentales más actuales y más vivas que en

los años setenta. Ella, y no solamente los trabajos de alfabetización para adultos realizados en los campamentos guerrilleros. Tal vez diría mejor que la *Pedagogía del oprimido* estuvo presente como arma fundamental de la alfabetización realizada como lectura del mundo y como lectura de la palabra, como lectura del contexto y lectura del texto, como práctica y teoría en una unidad dialéctica.

Es posible que hasta lo que Nita y yo vimos en El Salvador —las guerrillas unidas en sus diferencias en función de sus objetivos estratégicos, las militantes y los militantes madurados por el sufrimiento, radicales y no sectarios, las educadoras y los educadores con los ojos abiertos, críticamente optimistas; la derecha, más o menos bien comportada aunque insatisfecha, la presencia necesaria y ejemplar de las Naciones Unidas asegurando el acuerdo de paz— se desmorone, se deshaga, lo cual será profundamente lamentable, desde el punto de vista de lo que todo esto significa para la historia actual.

Lo que no se puede negar es cierta originalidad en la experiencia. Derecha e izquierdas haciéndose mutuas concesiones para, asegurando la paz, disminuir los costos sociales, el sufrimiento preponderante y casi exclusivo de las clases populares que se extiende a amplios sectores medios de la sociedad. Sufrimiento que afecta con menor rigor y en forma muy diferente a las clases dominantes.

Aparentemente, la concesión que hacen las clases dominantes revelaría un mayor desprendimiento de su parte, pues la continuidad de la lucha las haría sufrir menos que a las clases populares. Digo más: aparentemente las clases dominantes estarían revelando su espíritu magnánimo al ceder, pues no tienen razones para dudar de que su fuerza, aumentada por la ayuda externa del norte, aplastaría a las guerrillas si estas llegasen al control total del país.

No creo, sin embargo, en la magnanimidad de las clases dominantes como tales. Es posible y comprobable la existencia de magnanimidad en *individuos* miembros de las clases dominantes, pero no la magnanimidad de los dominantes como clase.

Las condiciones históricas simplemente las han colocado en esta posición en la que el acuerdo de paz es un momento de la lucha para ellas y para las clases populares, pero no el fin de la lucha. Las fuerzas populares necesitan estar preparadas, y estoy seguro de que lo están, a juzgar por lo que escuché de algunos de sus líderes. No pueden «dormir» como si nada pudiese ocurrir mientras «duermen», no

pueden desmovilizarse ni descuidar su preparación, bajo pena de ser aplastadas.

De cualquier modo, esta forma de encarar la tregua, no siempre explícita por las partes en conflicto, la tregua como un momento de la lucha, como intento de construcción o de invención de una paz de la que puede resultar una experiencia democrática diferente, es algo que revela o anuncia una nueva fase histórica. No es una «historia nueva» sin clases sociales, sin lucha entre ellas, sin ideología, como si de repente, por arte de magia, desapareciesen las clases sociales con sus conflictos y sus ideologías por las mangas del saco negro de un gran mago.

Es claro que estas cosas no suceden, principalmente porque se trata del dominio de lo político, sin engendrar un juego de tácticas en el que los dos lados miden sus propios pasos y los de quien camina del otro lado en función de sus propias posiciones estratégicas. En el fondo, las concesiones que se hacen los antagonistas son pensadas en términos de pérdidas menores, que a veces y a largo plazo se transforman en victorias para uno de ellos.

Si hace algunos años ya era difícil que las izquierdas tomasen el poder del modo que fuera, como en Chile, Nicaragua, Grenada, y permaneciesen incólumes, hoy con el desmoronamiento del llamado «socialismo real» —y no del socialismo, repito— que hizo que el conservadurismo se volviera más audaz, los límites de las izquierdas, a corto plazo, se redujeron.

Es por eso por lo que, viendo las cosas con realismo, conseguir la paz en El Salvador, con las limitaciones evidentes, con concesiones a veces un poco mayores de lo que se podría esperar, es la mejor manera de avanzar, porque es la posible. Es la mejor manera de que el pueblo se afirme, de que gane voz, presencia en la reinvención de su sociedad, de que disminuya las injusticias. Digo más, es la mejor manera de crear e ir consolidando un modo de ser democrático del que resulte inclusive el aprendizaje, por parte de los que están acostumbrados a poder todo, de que mucho de lo que les parece una amenaza a sus privilegios —obviamente entendidos por ellos como sus derechos inalienables— es apenas el hacer efectivos los derechos por parte de quien venía siendo privado de ejercerlos. El aprendizaje de que sus privilegios, como el de explotar a los débiles, el de prohibirles ser, el de negarles la esperanza, son inmorales y como tales precisan ser

extirpados. Por otro lado, el aprendizaje por parte de los aplastados y las aplastadas, de los impedidos de ser, de los renegados, de que por medio de la lucha seria, decidida, incansable, es posible rehacer el mundo. De que la esperanza tiene sentido si es parida en la inquietud creadora del combate, en la medida en que solo así ella puede también parir otras luchas en otros niveles.

El aprendizaje, finalmente, de que en una nueva práctica democrática es posible ir aumentando los espacios para los pactos entre las clases e ir consolidando el diálogo entre quienes son diferentes. Vale decir, ir profundizando las posiciones radicales y superando las sectarias.

Esto no significa, sin embargo, de ningún modo, que en una sociedad que así viva la democracia se instaure una historia sin clases sociales, sin ideología, como proclama cierto discurso pragmáticamente posmoderno, inclusive donde nada o casi nada de esto sucede. En este sentido la posmodernidad está, para mí, en la forma diferente, sustantivamente democrática, de tratar los conflictos, de trabajar la ideología, de luchar por la superación constante y creciente de las injusticias y de llegar al socialismo democrático. Existe una posmodernidad en la derecha, pero también existe una posmodernidad de izquierda, y no, como casi siempre se insinúa, cuando no se insiste, que la *posmodernidad es un tiempo* demasiado especial que suprimió clases sociales, ideologías, izquierdas y derechas, sueños y utopías. Y uno de los aspectos fundamentales para la posmodernidad de izquierda es el tema del poder, el tema de su reinvención que trasciende el de la modernidad, el de su pura conquista.

No es este tiempo demasiado especial, sin clases sociales, el que estamos viviendo en Brasil en los años noventa, ni tampoco en Suiza y mucho menos en El Salvador. Por eso, inclusive, uno de los aprendizajes que la posmodernidad progresista exige de nosotros es que no siempre la victoria total de la revolución evita que ella se pierda más adelante. A veces se pierde en pleno goce de su poder, que ella simplemente conquistó pero no reinventó, no recreó. Se pierde por el exceso arrogante de certeza en sus certezas, por la consecuente falta de humildad, por el ejercicio autoritario de su poder. Se pierde por su modernidad.

Conceder es pues la mejor forma de *ir ganando* hasta que en cierto momento realmente se *gana la lucha* que jamás es final y completa. Ganar la lucha es proceso sin un punto que se pueda llamar final. Cuando se absolutiza este punto, la revolución se inmoviliza.

Visitamos diferentes regiones del país y en dos de ellas participamos en seminarios regionales de educación. Estuvimos en una linda área abierta en el monte, una especie de escenario donde los guerrilleros se reunían y se reúnen para discutir, para soñar, para evaluarse y para divertirse.

Presenciamos una sesión de un «Círculo de Cultura» en que los militantes armados se alfabetizaban, aprendían a leer palabras haciendo la relectura del mundo. El aprendizaje de la escritura y de la lectura de la palabra, que hacían en la comprensión del discurso, emergía o formaba parte de un proceso mayor y más significativo —el de asumir su ciudadanía, el de tomar la historia en las manos. Es esto lo que siempre he defendido y es por esto por lo que siempre me he batido por una alfabetización que conociendo la naturaleza social de la adquisición del lenguaje jamás la separe del proceso político de la lucha por la ciudadanía. Lo que jamás he defendido es la alfabetización neutra, el mero ba be bi bo bu que parta del lenguaje de los educadores y no del de los educandos. Conversamos con los combatientes y con sus comandantes en un clima de esperanza. En un clima igualmente de esperanza pasamos casi todo un día en una casi ciudad recién poblada por exiliados que sobrevivían en un país vecino.

Desde la cima de una elevación veíamos todo un mundo por construir de un modo diferente[52].

Almorzamos con el líder de la ciudad en construcción, que nos habló de lo que significaba para todas y todos el regreso a su país, la participación en las transformaciones necesarias para que El Salvador cambiase de «cara», para que se fuese convirtiendo en una sociedad menos malvada, menos injusta, poco a poco más decente, más humana.

Este sueño, por lo que pudimos sentir en la conversación y en el excelente libro de Ana Guadalupe Martínez[94], una de las líderes del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional, FMLN, así como también en la visita que realizamos a Radio Venceremos, es la utopía por la que los militantes salvadoreños comenzaron a luchar desde el comienzo. Se lanzaron al ataque sin jamás despreciar la educación y su

importancia para el combate mismo. Evitaron todo lo posible, por un lado, caer en la ilusión idealista que presta a la educación una fuerza que no tiene y, por el otro, caer en el objetivismo mecanicista que le niega todo valor antes de la revolución. Raramente he percibido una expresión tan fuerte de confianza crítica en la práctica educativa en grupos populares. Y en las dirigencias también. No puedo dejar de transcribir aquí la dedicatoria que me hicieron, en una obra de arte, en ocasión de mi visita a la sede del FMLN:

> Paulo Freire
> Con su educación liberadora usted también ha contribuido a la lucha del pueblo salvadoreño por el cambio social.
> Con agradecimiento y respeto.

FMLN, julio, 1992

Las más duras dificultades, las carencias y las necesidades del pueblo, las idas y venidas del proceso que depende de muchos factores para solidificarse, nada de eso ha disminuido, en Nita y en mí mismo, la esperanza con que llegamos a El Salvador, con que vivimos una semana en El Salvador y con que dejamos El Salvador.

La misma esperanza con la que termino esta *Pedagogía de la esperanza*.

P. F.

Septiembre de 1992

Notas

Cuando Paulo Freire, todavía escribiendo este libro, sintió la necesidad de aclarar ciertos puntos apenas tocados o mencionados —puesto que profundizarlos sería desviarse del foco de su interés temático—, me pidió que escribiese estas notas explicativas.

Para mí fue una inmensa alegría colaborar en una obra suya y sobre todo colaborar escribiendo sobre cosas que me gustan tanto y en las cuales me he envuelto, con pasión, desde hace más de quince años, como son las «tramas» de la historia de la educación brasileña.

Probablemente algunas notas hayan resultado extensas —reconozco que soy demasiado prolija. Otras que pueden parecer superfluas al lector o a la lectora brasileños no lo son dado que este libro ya se encuentra en proceso de traducción a varias lenguas extranjeras.

Así, personas de otras culturas y otros contextos desconocen nombres y hechos que para nosotros son bien conocidos. Estoy segura de que esto exige explicaciones detalladas.

Mi dedicación a las notas fue creciendo a medida que me fui adentrando en el libro, profundizando su lectura.

Fui reviviendo momentos de mi infancia, cuando conocí a Paulo como alumno del Colegio Oswaldo Cruz, después de mi juventud, cuando fue mi profesor de «lengua portuguesa». Luego de haber venido a vivir a São Paulo y ya casada con Raúl, me encontré algunas veces con él en la casa de mis padres, en Recife, y acompañaba sus trabajos de creación y aplicación del «método de alfabetización Paulo Freire».

Entonces vino el golpe de estado de 1964 y solo esporádicamente tenía noticias de él desde Chile, Estados Unidos, Ginebra, y de su trabajo que crecía en espíritu crítico y extensión.

Lo leí por primera vez en español, cosa extraña que me hacía pensar: «Tan brasileño, tan nordestino, tan pernambucano, tan

recifense, y yo que lo conocí auténtico en ese estilo de ser ahora lo estoy leyendo en lengua extranjera». Cosa extraña, desconcertante. Lo oía entonces, con su voz tan familiar, repitiendo el texto en portugués. Voz mansa, convicción fuerte, creación ingeniosa, cosas propias del nordestino.

Después el relato de las relaciones que entabló con el mundo, con sus lectores de la *Pedagogía del oprimido*, quedaron más lejos de mí. Solo en apariencia, puesto que pude entender esa relación, porque aquí en São Paulo con mis colegas discutía la *Pedagogía del oprimido*, ya que entre nosotros también despertaba reflexiones, conclusiones y dudas análogas a las que él tuvo por el mundo y que narra en este libro.

Aun sin el diálogo cara a cara, había entonces un punto en común con el que ahora, haciendo estas notas, me siento familiarizada. Con las mismas cosas, los mismos hechos y las mismas personas de que y de quien habla. Porque en los últimos cinco años asistí a ellos y los viví, participando junto con Paulo, tanto en Brasil como fuera de él.

Escribir las notas sobre las calles de Recife, sobre mi padre Aluizio y el COC, sobre Ariano y Teperoá, o sobre lo que es maña o el presidente Goulart, me fascinó tanto como describir y analizar lo que está siendo para la historia de la educación el pensamiento pedagógico de Paulo Freire desde el 11 Congreso Nacional de Educación para Adultos, o la administración petista y su gestión en la Secretaría Municipal de Educación, o la experiencia político-pedagógica cargada de emoción que fue la visita que realizamos juntos a Segundo Montes en El Salvador.

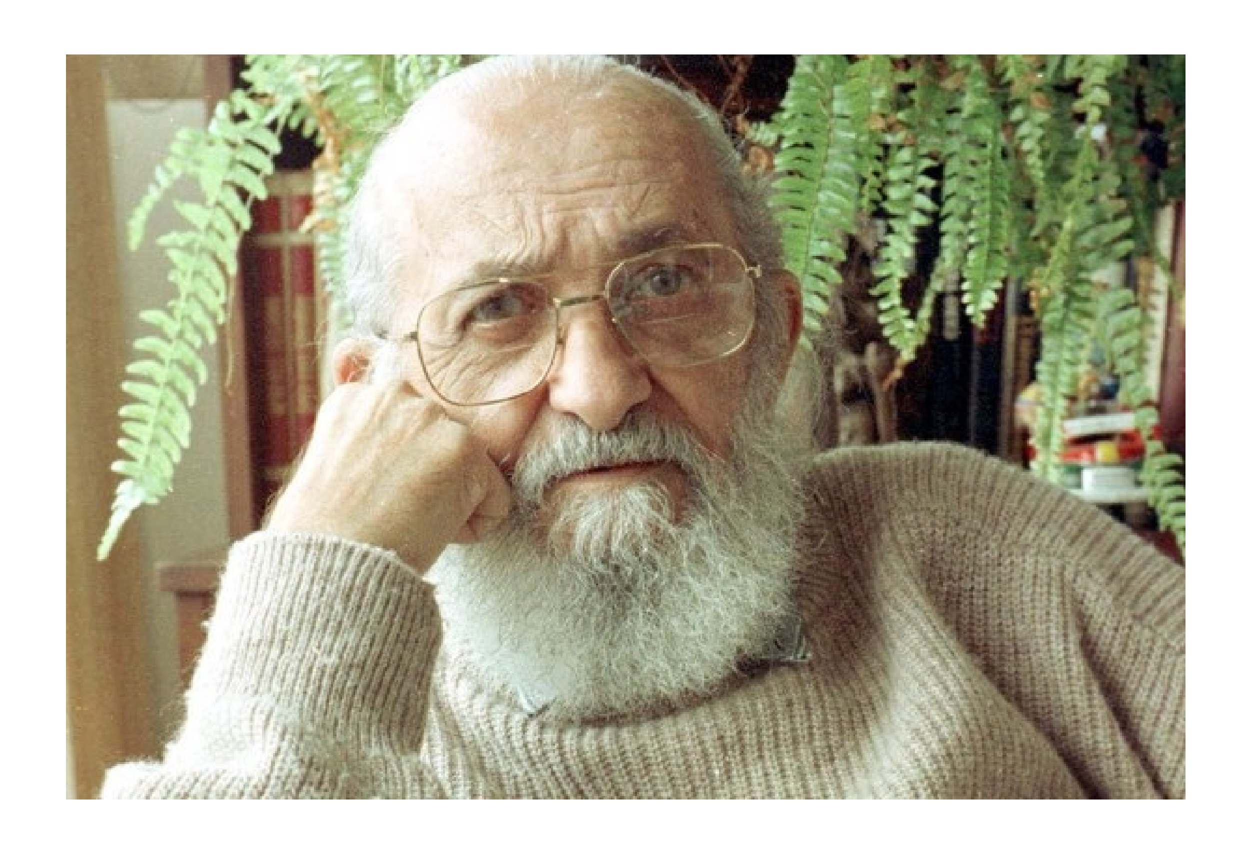
Hacer estas notas no fue un trabajo mecánico o neutro. No. Esto no existe y aquel sería imposible para mí dado mi modo de ser, de involucrarme y de entender el mundo. Ellas están cargadas de experiencias, de mi comprensión de la historia de la educación brasileña y de mi rebeldía contra el autoritarismo elitista y discriminador de la tradición colonial y esclavócrata brasileña, aún presente entre nosotros.

De las interdicciones y prohibiciones. De las interdicciones del cuerpo que hacen que no solo se difunda el analfabetismo brasileño, según una tesis que propongo, sino una ideología de la interdicción del cuerpo que es responsable por los «niños y niñas de la calle», por la miseria y por el hambre, por el desempleo, por la prostitución y por el exilio y la muerte de tantos brasileños en el período de la dictadura

militar. Interdicción del cuerpo de Paulo Freire (y de sus ideas) al que se prohibió vivir durante quince largos años en Brasil; interdicción —la suya como la de tantos otros brasileños— que contradictoriamente lo llevó a escribir la *Pedagogía del oprimido*, que negando todas las formas de interdicción en Brasil apunta a la posibilidad de liberación de hombres y mujeres. Todo esto se redondea en esta *Pedagogía de la esperanza*.

Por todas estas razones me he sentido estimulada a escribir estas notas. Así, lancé en ellas todas mis emociones, mis conocimientos de la historia de la educación brasileña, pero, por sobre todo, mi lectura del mundo orientada por el triángulo interdicción-liberación-esperanza.

ANA MARIA ARAÚJO FREIRE



PAULO REGLUS NEVES FREIRE (Recife, Pernambuco, 19 de septiembre de 1921 - São Paulo, 2 de mayo de 1997).

Su madre escribió: «Paulo nació un lunes de tristeza y aflicciones, pues su Papá estaba muy mal, sin esperanzas de restablecerse, Paulito casi sería huérfano al nacer; sin embargo, el buen Jesús lo liberó de esa desdicha, le dio de regalo la restitución de la salud de su Papá». Murió cuando Freire tenía 13 años.

En Joboatao, cerca de Pernambuco, estudió la primaria; hizo el primer año de secundaria en el colegio 14 de Julio; después logra ingresar al Colegio Oswaldo Cruz, en Recife, propiedad de Aluízio Pessoa de Araujo, padre de quien sería su segunda esposa Ana María Araujo Freire, su ahora viuda, ahí completó los siete años de estudios secundarios e ingresó a los 22 años a la Facultad de Derecho de Recife. Antes de terminar sus estudios universitarios se casó, en 1944, con la maestra de Primaria Elza María Costa Oliveira, con quien tuvo cinco hijos, quedando viudo en el año de 1986.

De 1969 a 1979 vivió en Cambridge, Massachussets, dando clases, como profesor invitado. Enseguida, se mudó para Ginebra para ser Consultor Especial del Departamento de Educación del Consejo

mundial de Iglesias, a cuyo servicio peregrinó por África, Asia, Oceanía y América, con excepción de Brasil.

El 1 de enero de 1989 fue nombrado secretario de educación de Sao Paulo, dejando el cargo el 27 de mayo de 1991.

Después de recibir infinidad de reconocimientos, plasma su pensamiento en varios libros, entre ellos: *Pedagogía del oprimido, Educación como práctica de la libertad, Pedagogía de la esperanza, Cartas a quien pretende enseñar, Cartas a Cristina*, etc.

Orgulloso y feliz, modesto y consciente de su posición en el mundo, Paulo Freire vive su vida con fe, con humildad y alegría.

[1] Una de las categorías más importantes, porque invita a la reflexiones, en los escritos de la *Pedagogía del oprimido* es lo «inédito viable». Poco comentada, y me atrevo a decir poco estudiada, esta categoría encierra toda una creencia en el sueño posible y en la utopía que vendrá, si los que hacen su historia así lo quieren: esperanzas bien propias de Freire.

Para Freire los hombres y las mujeres como cuerpos conscientes conocen mal que bien sus condicionamientos y su libertad. Así, en su vida personal y social encuentran obstáculos, barreras que es preciso vencer. A esas barreras las llama «situaciones límite».

Los hombres y las mujeres tienen diversas actitudes frente a esas «situaciones límite»: las perciben como un obstáculo que *no pueden* superar, o como algo que *no quieren* superar, o bien como algo que saben que existe y que es preciso romper, y entonces se empeñan en su superación.

En ese caso la «situación límite» fue percibida en forma crítica y por eso los y las que la entendieron quieren actuar, porque se sienten desafiados a resolver de la mejor manera posible, en un clima de esperanza y de confianza, esos problemas de la sociedad en que viven.

Para eso ellos y ellas se separaron epistemológicamente, tomaron distancia de lo que les «molestaba», lo objetivaron; solo fue posible verlo como un problema cuando lo entendieron en su profundidad, en su esencia, destacado de lo que está ahí. Como algo «percibido» y «destacado» de la vida cotidiana —lo «percibido destacado»— que no pudiendo y no debiendo permanecer como tal pasa a ser un tema problema que debe y precisa ser enfrentado, y por lo tanto debe y precisa ser discutido y superado.

Freire llama «actos límite» a las acciones necesarias para romper las «situaciones límite». Por lo tanto los «actos límite» se dirigen a la superación y a la negación de lo *dado*, de la aceptación dócil y pasiva de lo que está ahí, implicando en esa forma una postura decidida frente al mundo.

Las «situaciones límite» por lo tanto implican la existencia de aquellos y aquellas a quienes indirectamente sirven, los dominantes; y de aquellos y aquellas a los que «niegan» y «frenan», los oprimidos.

Los primeros ven los temas problema encubiertos por las «situaciones límite», de ahí que los consideren determinantes históricos frente a los cuales no hay nada que hacer más que adaptarse. Los segundos, cuando perciben claramente que los temas que desafían a la sociedad no están encubiertos por las «situaciones límite» cuando pasan a ser un «percibido destacado», se sienten movidos a actuar ya descubrir lo «inédito viable».

Esos segundos son los que se sienten en el deber de romper esa barrera de las «situaciones límite», para trasponer, resolviendo por medio de la acción reflexiva esos obstáculos a la libertad de los oprimidos, la «frontera entre el ser y el ser más» tan soñada por Freire. Representando este último, evidentemente, la voluntad política de todas y de todos los que *como* él y *con* él vienen trabajando por la liberación de los hombres y de las mujeres, independientemente de raza, religión, sexo o clase.

Ese «inédito viable» es pues, en última instancia, algo que el sueño utópico sabe que existe pero que solo se conseguirá por la praxis libertadora que puede pasar por la teoría de la acción dialógica de Freire o evidentemente, pues no será necesariamente solo por la de él, por otra que persiga los mismos fines.

Lo «inédito viable» es en realidad una cosa inédita, todavía no conocida y vivida claramente pero ya soñada, y cuando se toma en «percibido destacado» por los que piensan utópicamente, entonces estos saben que el problema ya no es un sueño y que puede hacerse realidad.

Así, cuando los seres conscientes quieren, reflexionan y actúan para derribar las «situaciones límite» que los/las obligan como a casi todos y todas a *ser menos*; lo «inédito viable» ya no es él mismo, sino su concreción en lo que antes tenía de no viable.

Por consiguiente, en la realidad son esas barreras, esas «situaciones límite» las que, aun cuando no impiden —después de «percibidas destacadas»— a algunos soñar su sueño, prohíben a la mayoría la realización de la humanización y la concreción del SER-MÁS. <<

[2] El colegio Oswaldo Cruz funcionó bajo la dirección de Aluizio Pessoa de Araújo de 1923 a 1956, cuando, para tristeza suya y de todos los que conocían sus frutos y los habían aprovechado concluyeron la actividades de la que fuera, sin duda alguna, una de las más importantes iniciativas pedagógicas de la historia de la educación en el Nordeste si no queremos decir, como sería justo y real, de la historia de la educación brasileña.

Conocido por la seriedad ética y por la excelencia de su enseñanza, el colegio Oswaldo Cruz, que no tuvo ninguna relación con su homónimo de la ciudad de São Paulo, albergó en su cuerpo docente alumnos y alumnas no solo de Recife o de Pernambuco, sino jóvenes de los estados de Maranhão y Sergipe, de casi todo ese Nordeste brasileño que acudía a él por confianza en sus propósitos y en sus prácticas educativas.

Como director y profesor de las lenguas latina, portuguesa y francesa, Aluizio reunió a su lado, en la tarea educativa, a profesionales experimentados en las diversas áreas del conocimiento, aunque a la vez estuvo siempre abierto a recibir contribuciones de nuevos profesores jóvenes. Paulo Freire es uno de los muchos ejemplos. Fue en el Oswaldo Cruz donde inició su docencia como profesor de lengua portuguesa. Los criterios de Aluizio para la elección de profesores fueron siempre la competencia profesional y la dedicación y la seriedad en el tratamiento del acto de educar.

Fueron en forma preponderante los profesores del colegio Oswaldo Cruz los que formaron el cuerpo docente de casi todas las facultades que reunidas constituyeron la primera universidad federal del estado de Pernambuco, en 1946.

Con su espíritu y su cuerpo de educador comprometido hizo del *COC* un instituto educativo innovador y progresista para la época. Desde 1924 acogió en él a algunas jóvenes en coeducación con los varones y fue también en ese colegio donde recibieron su formación moral y científica alumnos de otras religiones, sobre todo la judía —los judíos no tuvieron escuela propia en Recife hasta los años cuarenta.

El *COC* contaba con laboratorios para las clases prácticas de biología, química y física, en tres anfiteatros que aún hoy serían un sueño para muchas facultades del país. La colección de mapas históricos y geográficos y la biblioteca eran de alto nivel y siempre actualizadas. Mantuvo bandas de música, coro, clases de *ballet* para las jóvenes. Sus alumnos se organizaban en asociaciones estudiantiles y publicaban periódicos y revistas, de las que son ejemplo *Sylogeu y Arrecifes*.

Por el colegio Oswaldo Cruz de Recife pasaron, como alumnos o como profesores, nombres nacional e incluso internacionalmente reconocidos de científicos, juristas, artistas y políticos. Citaría a José Leite Lopes, Mario Schemberg, Ricardo Ferreira, Newton Maia, Moacir de Albuquerque, Claudio Souto, Ariano Suassuna, Walter Azoubel, Pelópidas Silveira, Amaro Quintas, Dácio Rabelo, Abelardo y Aderbal Jurema, Egídio Ferreira Lima, Hervásio de Carvalho, Femando Lira, Vasconcelos Sobrinho, Odorico Tavares, Evandro Gueiros, Dorany Sampaio, Etelvino Lins, Armando Monteiro Filho, Francisco Brenand, Lucílio Varejáo, padre e hijo, Ricardo Palmeira, Mario Sete y sus hijos Hoel y Hilton, Valdemar Valente, Manoel Correia de Andrade, Albino Fernandes Vital y, como ya se ha dicho y él mismo declara, el autor de este libro. Personas de las más diferentes vertientes ideológicas, pero todos con sólida formación y competencia profesional.

El colegio Oswaldo Cruz en la persona de su director no tuvo miedo de romper las tradiciones elitistas y autoritarias de la sociedad brasileña. Los que por él pasaron no conocieron las discriminaciones de clase, raza, religión o sexo. <<

[3] La enseñanza secundaria fue objeto de legislación a comienzos del gobierno de Getúlio Vargas, mediante dos decretos, uno de abril de 1931 y el segundo del mismo mes de 1932, que consolidó la citada organización de 1931 de esa rama de la enseñanza media, sistematizándola.

Como en la tradición histórica brasileña la legislación escolar venía haciéndose casi exclusivamente por actos del Poder Ejecutivo, sin las necesarias iniciativas del Poder Legislativo o de la sociedad civil, esa reforma de comienzos de los años treinta no causó extrañeza. Sobre todo porque Vargas después de perder las elecciones había tomado el poder supremo de la nación, en noviembre de 1930, por medio de las fuerzas revolucionarias que negaban sobre todo la hegemonía de la aristocracia cafetalera de São Paulo y Minas Gerais, que había gobernado al país casi todo el tiempo desde la instauración de la república.

Aun cuando técnicamente esa reforma educacional de Vargas y de su ministro de Educación de entonces, Francisco Campos, contenía medidas innovadoras, al no haber escapado de la tradición pecaba en el conjunto, porque pecaba políticamente por el exceso de centralización autoritaria y por el gusto elitista de la minoría que manda en nuestra sociedad.

La reforma en cuestión estuvo vigente hasta 1942, cuando Vargas que continuaba en el poder, pero desde 1937 detentando una franca dictadura, la sustituyó por otra que acentuaba aún más esos rasgos nada democráticos de la primera reforma.

Esa rama de la enseñanza, de perfil académico, que no profesionalizaba sino que era apenas un puente hacia el nivel superior, contradictoriamente —en un país que quería y necesitaba industrializarse— era la que gozaba de más prestigio y prerrogativas en la sociedad política y los segmentos medios y altos de la sociedad civil, dentro de los sueños elitistas que se perpetuaban desde su creación por los jesuitas en el siglo XVI, con el nombre de «cursos de humanidades».

La enseñanza secundaria consolidada en 1932, a la que hace referencia Freire, establecía dos ciclos: el primero, llamado *fundamental*, tenía cinco años lectivos de duración y aceptaba alumnos y alumnas de más de diez años de edad después de un examen de admisión bastante riguroso y selectivo en términos de contenidos. El segundo ciclo, propedéutico para el superior, tenía dos años lectivos de duración y era llamado *complementaria*; para matricularse en él era necesario haber aprobado el primer ciclo.

El *complementario* se subdividía en tres secciones, según el curso de nivel superior que el estudiante fuera a seguir después de la conclusión de ese segundo ciclo.

Así, los establecimientos de enseñanza oficial o los privados equiparados al colegio Pedro 11 —colegio oficial modelo para *todos* los establecimientos de enseñanza secundaria del país— ofrecían los cursos prejurídico, premédico y preingenieril.

Como en esa época todavía no existían en Brasil cursos de educación y formación de profesores de nivel superior, todas las personas que se inclinaban hacia una formación en las ciencias humanas necesariamente tenían que cursar el «segundo ciclo secundario prejurídico» y después la facultad de Derecho.

Fue ese el caso de Freire. Cuando ingresó a la facultad de Derecho de Recife en 1943 no tenía una idea clara de hacerse educador; mucho menos en 1941, cuando inició el prejurídico. Sin embargo sabía y sentía que su tendencia era a estar lo más cerca posible de los problemas humanos. <<

[4] Escribir sobre el propio padre no es tarea fácil. Pero cuando uno siente y sabe que fue un hombre que perfeccionó durante los casi 83 años de su vida las cualidades humanas de generosidad, solidaridad y humildad, sin haber perdido nunca la dignidad, hablar de él es ameno, alegre y gratificador.

Aluizio, dice el diario de su padre, el médico Antonio Miguel de Araújo, «nació el 29 de diciembre de 1897 (miércoles) a las 4 de la mañana. Fue bautizado el 21 de febrero de 1898 por el Padre Marçal [ilegible] y los padrinos Urbano de Andrade Lima y su mujer doña Anna Clara Lyra Lima».

Aluizio Pessoa de Araújo, nacido en Timbaúba, murió en Recife el 1 de noviembre de 1979.

El educador pernambucano recibió su formación académica y religiosa en el secular seminario de Olinda y después de la conclusión de los «cursos mayores» desistió, para tristeza de sus padres, de ir a Roma para hacer allá los votos sacerdotales.

Pocos años después de eso Aluizio se casó, el 25 de junio de 1925, con Francisca de Albuquerque, conocida como Genove, quien colaboró desde el primer momento en el funcionamiento del entonces gimnasio Oswaldo Cruz. Tuvieron nueve hijos y la alegría de conmemorar cincuenta años de casados, aunque sin uno de tus hijos, Paulo de Tarso.

La renuncia a la vida sacerdotal y el casamiento no lo distanciaron de una vida orientada por las normas y los principios de la Iglesia Católica, antes lo acercaron a la religiosidad más auténtica y profunda. Pautó por ella su vida privada y profesional, viviendo su fe y perfeccionando sus cualidades de generosidad y solidaridad. Y más que eso, su complicidad con la seriedad y la ética, y el compromiso con el humanismo que lo llevó a una práctica de educador extremadamente abierta a todos y todas los que querían, necesitaban y deseaban estudiar. Y lo hacía con humildad.

Como desde los años veinte hasta comienzos de los cincuenta Recife contaba con pocas entidades educacionales públicas, y por

consiguiente gratuitas, Aluizio, como director y propietario del coc —como era conocido el colegio—, al mantener los cursos de secundaria en realidad convirtió su institución privada en una institución de carácter público. Sin haber disfrutado nunca de fondos públicos, ofreció enseñanza en su propio instituto a muchos jóvenes que la necesitaban.

Su gratuidad era total, pues nunca cobró a sus alumnos y alumnas becados, en ninguna forma de cobranza que pueda existir, lo que había donado por su generosidad personal y por su comprensión social de que la educación era un derecho de todos y de todas.

Jamás se apartó de esos principios, pues siempre tuvo la convicción de que esa era la «vocación» de estar siendo en el mundo. <<

[5] El SESI —Servicio Social de la Industria— fue creado por el Decreto Ley n.º 9403 del entonces presidente de la República Eurico Gaspar Dutra, el 25 de jimio de 1946.

Al atribuir poderes a la Confederación General de la Industria, encargándole la creación, organización y dirección de ese servicio, el acto legal hace algunas consideraciones para justificar la medida.

Sucintamente, los motivos que impulsaron al Poder Ejecutivo a dictar ese decreto serían estos: «las dificultades que las cargas de la posguerra han creado en la vida social y económica del país»; el hecho de que es deber del Estado, aunque no exclusivamente, «favorecer y estimular la cooperación de las clases en iniciativas tendientes a promover el bienestar de los trabajadores y de sus familias» y favorecer condiciones tendientes al «mejoramiento de su nivel de vida»; la disponibilidad de la CNI, como entidad de las clases productoras, para «proporcionar asistencia social y mejores condiciones de vivienda, nutrición, higiene de los trabajadores, y así desarrollar el espíritu de solidaridad entre empleados y empleadores»; y el hecho de que «ese programa, animando el sentimiento y el espíritu de justicia social entre las clases, contribuirá grandemente a destruir, en nuestro medio, los elementos propicios para la germinación de influencias disolventes y perjudiciales a los intereses de la colectividad».

Es un retrato del país, y es interesante analizar y apuntar lo que la «letra de la ley» no dice pero está presente implícitamente en el decreto.

Empezaría por denunciar la forma misma del acto.

Viene de arriba, del Poder Ejecutivo. Y en una forma aún más autoritaria que un decreto: es un decreto-ley, es decir un decreto que el jefe del Ejecutivo, en este caso el presidente de la República, expide con fuerza de ley, absorbiendo por lo tanto funciones propias del Poder Legislativo, más allá del suyo propio.

Dutra, como otros presidentes brasileños, utilizó ese mecanismo tan del agrado del autoritarismo centralizador brasileño que felizmente ya

ha sido proscrito de nuestro aparato burocrático de Estado.

El documento en cuestión habla de las dificultades de posguerra cuando Brasil podría haber salido enriquecido del período bélico, puesto que antes de él había sido uno de los países proveedores de diversos productos esenciales para la guerra.

Los otros considerandos ocultan el recelo del comunismo.

Traducen miedo del régimen antagónico al capitalismo, el de la «cacería de brujas» ordenada por los países del «Norte». Indican un camuflaje para evitar la revelación, clara y consciente, de la lucha de clases. «Piden» la aceptación tranquila y pasiva de las diferencias de condiciones materiales entre patronos y empleados. Asisten para no enfrentar.

Freire entró a trabajar en ese espacio, lo que ya a primera vista parece contradictorio; sin embargo fue allí, aprendiendo con trabajadores urbanos, rurales y pescadores, pero sobre todo con las relaciones impuestas por los patrones a los trabajadores, donde fue capaz de ir formulando un pensamiento pedagógico con las marcas del diálogo, de la crítica y de la transformación social. <<

[6] La Facultad de Derecho de Recife, hoy una de las unidades de la Universidad Federal de Pernambuco, fue siempre un espacio de luchas políticas y de renovación de las ideas en el escenario brasileño.

Creada después de la independencia de Brasil, el 11 de agosto de 1827, junto con la «del Largo de São Francisco» de São Paulo, esa escuela de cursos jurídicos, que inicialmente funcionó en el convento de San Benito, de Olinda, nacía como posibilidad de formar algo más que los hombres que llegarían a constituir el aparato jurídico nacional. Fueron los egresados de esos dos cursos los que forjaron, inicialmente, el propio aparato de Estado brasileño. <<

[7] Freire tuvo que pedir asilo político y salir de Brasil cuando tenía apenas 43 años de edad. Tuvo que vivir alejado de su patria y de sus familiares por más de quince años.

En ese tiempo perdió a su madre y a muchos de sus amigos.

Entre estos últimos, innúmeros militantes políticos, animadores de los «círculos de cultura» y monitores del Programa Nacional de Alfabetización, que no fueron perdonados por las torturas y persecuciones de los años de la dictadura militar.

Así, contradictoria e irónicamente debemos la salida de Freire de nuestro medio, en un momento en que actuaba y producía en forma seria, eficiente y entusiasta, precisamente a sus cualidades.

Su «pecado» había sido alfabetizar para la concientización y la participación política. Alfabetizar para que el pueblo saliera de la condición de dominado y explotado, y así politizándose por el acto de leer la palabra pudiera releer críticamente el mundo. Así entendía él la educación de los adultos. Su difundido «método de alfabetización Paulo Freire» se basaba en esas ideas que traducía y la realidad de la sociedad injusta y discriminatoria que hemos construido. Y que era necesario transformar.

El programa se preparaba para llevar todo esto a gran número de aquellos y aquellas a quienes se les había negado el derecho a asistir a la escuela cuando el golpe militar de 1964 lo suprimió.

Los militares que tomaron el poder y sus agentes quemaban o aprehendían, en el espíritu del «macarthismo» macabro de la Doctrina de Seguridad Nacional que se instalaba en Brasil procedente del «Norte», todo lo que les caía en las manos y les parecía «subversivo».

En esa «nueva» lectura del mundo, vieja en sus tácticas de castigar, maltratar y prohibir, no había lugar para Freire.

Él, que tanto amaba a su país y a su gente, fue privado de *estar en él*: y estar en él *con* su pueblo. <<

[8] El estado de Pernambuco es una de las unidades más pequeñas de la federación. Su territorio es una estrecha faja de tierra que se extiende desde el océano Atlántico hasta el límite del estado de Piauí, entre los meridianos 35 y 41 Y los paralelos 7 y 10.

Por las condiciones de lluvias, humedad, vegetación y temperatura se divide en tres zonas, que del litoral hacia el interior son: Zona de Selva, Zona de *Agreste* y Zona de *Sertão*.

La primera aún conserva un poco de la selva atlántica que la cubría cuando se produjo la invasión portuguesa de las tierras americanas en 1500, y tiene índices pluviométricos altos, temperaturas elevadas y mucha humedad en el aire. Hasta hoyes una zona de plantación de cañaverales, continuando la tradición portuguesa que en el siglo XVI tuvo allí su mayor fuente de riqueza.

Fue la aventura colonialista lusitana la que desforestó gran parte de esta zona, moviendo sus ingenios y derribando sus árboles mediante el trabajo esclavo y vendiendo el azúcar en los mercados europeos, iniciando así la destrucción ecológica de la zona.

Al alejarse unos pocos kilómetros de la orilla del mar las condiciones climáticas van modificándose gradualmente, para dar lugar a la Zona del *Agreste*, en que la vegetación y las lluvias va~ haciéndose cada vez más escasas hasta llegar a la Zona de *Sertão*.

Allí la vegetación es exclusivamente de cactáceas, sobre todo el *mandacarú* y el *xiquexique*, que caracterizan lo que llamamos *caatinga*. Las temperaturas son muy elevadas durante el día, con sol abrasador y cielo azul, sin nubes, con un considerable descenso de temperatura por la noche.

Como es una zona totalmente desforestada, evidentemente las lluvias son raras, siendo cosa común que haya muchos meses y hasta años seguidos de sequía.

Las «secas», como las llamamos, dejan los lechos de los ríos con el suelo a la vista de las poblaciones hambrientas y sedientas. El suelo que serviría para la siembra de los «cultivos de subsistencia» se cuartea, se abre para acoger la miseria, los animales muertos y la señal

de que hay que emigrar hacia el sureste del país si no se quiere morir.
<<

[9] La *jangada* que tan bellamente marca el paisaje playero nordestino es una pequeña embarcación utilizada por los pequeños pescadores para ganarse la vida en la pesca de alta mar. Al ponerse el sol venden el producto que les ha brindado el día del generoso mar de aguas tibias de esa región brasileña, no gratuitamente, porque los riesgos son grandes y el trabajo arduo.

Embarcación frágil, se construye con una madera de poca densidad que por lo mismo flota sobre las aguas. De madera tan liviana y porosa que aun cuando se llena de las aguas saladas del mar tiende a permanecer sobre ellas.

La *jangada* está compuesta de cinco troncos de *pau dejangada* de entre cuatro y cinco metros de largo, gruesos y unidos para formar su lastre por algunas varas de madera resistente y dura que los sobrepasan en el sentido del ancho, que debe ser de más o menos un metro y medio a dos metros.

La *jangada* tiene una vela grande de tela, tradicionalmente blanca, en la que el viento al pegar hace navegar a la *jangada*. Pocos instrumentos fuera de la red de pescar y la vela, apenas un timón rústico de madera, un cesto —el *samburá*— donde el pescador junta los pescados, un cucharón de madera con el que va mojando la vela para que al hacerse «impermeable» ofrezca mayor resistencia al viento que sopla. Y un ancla. Esta, tan rústica como todo y todos los de la *jangada*, se compone de una cuerda de fibras de *caroá* con una piedra en uno de sus extremos que hace parar a la *jangada* en el punto que el *jangadeiro* quiera, o mejor dicho en el punto donde intuitivamente sabe que puede encontrar las riquezas del mar que le interesan. <<

[10] Los pescadores nordestinos llaman «pesca de ciencia» una técnica elemental usada para la pesca de alta mar que consiste en lo siguiente: se toman tres puntos de referencia, dos de los cuales pueden ser por ejemplo un cerro y la torre de la iglesia local, o cualquier cosa que destaque a gran distancia en el paisaje de la playa. La tercera referencia es la propia orilla de la playa. Tres puntos son suficientes para que el pescador se meta mar adentro, lo más perpendicular posible a la orilla y a algunos kilómetros de esta, y por la observación a ojo desnudo mida y evalúe si está equidistante de los dos puntos elegidos previamente en tierra firme. En ese lugar que elige, desde el cual todo lo que ve en la playa le parece un simple punto, en ese lugar donde su intuición y su sensibilidad le dicen «¡es aquí!, este lugar es bueno», deposita su trampa y después de unos pocos días la retira sin errar, sin haber dejado ninguna señal visible para él mismo o para extraños de lo que su ingenio creador puso a su servicio.

El instrumento que media su «conocimiento científico» —la idea de un triángulo isósceles— y el acto mismo de medir y de determinar el punto justo para obtener los frutos del mar, es el *covo*. Construido con una liana flexible pero resistente, el *COVO* es un gran cesto que sumerge muy hondo con ayuda de una piedra. El *covo* —que es una especie de trampa porque los peces, los camarones y otros animales marinos que penetran en él jamás vuelven a salir a la libertad de la inmensidad de las aguas del mar— permanece en el punto escogido por el pescador el tiempo necesario para llenarse, tras de lo cual se retira.

Esas técnicas tan rudimentarias son sin embargo el esfuerzo del sentido común, de la lectura del mundo por parte del pueblo pescador que hace de la percepción, de la observación y de la experiencia el camino hacia un conocimiento que se aproxima a lo que para nosotros es el conocimiento científico.

Conocimientos como estos de la «pesca de ciencia» son lo que el etnocientífico de la Universidad de Campinas, Marcio D'Olme Campos, estudia entre los pescadores del estado de São Paulo, con una concepción muy diferente de la expuesta aquí (cf. nota 36). <<

[11] En el Nordeste brasileño llamamos *caigaras* a las casas de hojas de palma construidas junto al mar y utilizadas para abrigar las embarcaciones y pertrechos de los pescadores. Es también el lugar donde los pescadores se reúnen a platicar y descansar entre las horas de trabajo. <<

[12] Cuando el «educador» padre o madre, profesor o profesora, obliga a su víctima a extender las manos y se las golpea con fuerza, generalmente con la palmatoria, infligiéndole además del castigo moral las marcas del dolor que según dicen redime, esas marcas casi siempre se concretan en grandes ampollas a las que el pueblo llama «pasteles» [*bolos*], debido a que el volumen de las manos va aumentando después del «acto disciplinario», igual que los pasteles aumentan de volumen con el calor del homo. <<

[13] Los gobiernos militares de Brasil tuvieron los siguientes mandatarios: mariscal Humberto de Alencar Castelo Branco, del 15 de abril de 1964 al 15 de marzo de 1967; general Arthur da Costa e Silva, del 15 de marzo de 1967 al 31 de agosto de 1969, en que impedido de gobernar por enfermedad fue sustituido por una junta militar formada por los generales Aurélio Lyra Tavares, brigadier Marcio de Souza e Melo y almirante Augusto Rademaker Grunerwald, del 31 de agosto de 1968 al 30 de octubre de 1969; Emilio Garrastaru Médici, del 30 de octubre de 1969 al 15 de marzo de 1974; Ernesto Geisel del 15 de marzo de 1974 al 15 de marzo de 1979, yJoão Batista Figueiredo, del 15 de marzo de 1979 al 15 de marzo de 1985. <<

[14] La actual estructura de la enseñanza en Brasil (septiembre de 1992, es bueno señalar la fecha puesto que está en trámite en el Congreso una nueva Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional), que fue elaborada y entró en vigencia en los tiempos más duros de la dictadura militar –LDBEN de 1971—, consta de tres niveles de escolaridad. El primer grado, de ocho años lectivos de duración, está formado por los antiguos cursos primario y gimnasio; el segundo nivel, de tres o cuatro años lectivos de duración, según la rama que se curse; y el tercer grado llamado nivel superior o universitario, que ofrece cursos de tres a seis años de duración.

En la tradición histórica brasileña la enseñanza regular estaba formada por la enseñanza elemental o primaria; el nivel medio: secundario, comercial, normal, agrícola, industrial y náutico —de esas seis ramas solo la primera no era de nivel profesional, sino únicamente propedéutica para el superior—; y el nivel superior. No podemos decir universitario porque la primera institución de ese nivel de enseñanza reconocida como tal entre nosotros es la Universidad de São Paulo —U5P— creada por el gobierno de ese estado en 1934.

Las «escuelas primarias» mencionadas eran las que, evidentemente, ofrecían el primer nivel de enseñanza que oficialmente debían recibir todos los niños de los 7 a los 10 años de edad. <<

[15] «Surearlos» [*suleá-los*]: Paulo Freire usa este término (que no se encuentra en los diccionarios), a fin de llamar la atención de los lectores sobre las connotaciones ideológicas de los términos «nortear», «orientar», etcétera.

El Norte es el Primer Mundo. El Norte está arriba, en la parte superior, y así el Norte deja «escurrir» el conocimiento que nosotros del hemisferio sur «engullimos sin confrontarlo con el contexto local». Cf. Marcio D'Olme Campos, «A arte de sulearse», en Teresa Scheiner (ed.), *Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental. Manual de Apoio ao Curso de Extensão Universitária*, Rio de Janeiro, UNIRIO/TACNET Cultural, 1991, pp. 59-61.

El primero en alertar a Freire sobre la ideología implícita en tales vocablos, que marca las diferencias de nivel de «civilización» y de «cultura», bien al gusto positivista, entre el hemisferio norte y el hemisferio sur, entre el «creador» y el «imitador,» fue el físico ya citado, Marcio Campos, actualmente dedicado a la etnociencia, la etnoastronomía y la educación ambiental.

Transcribo palabras del propio Campos, del mismo texto antes indicado, que explican cómo percibió y viene denunciando la pretendida superioridad intrínseca de la inteligencia y del poder creador de los hombres y de las mujeres del Norte:

La historia universal y la geografía, tal como son comprendidas por nuestra sociedad occidental de tradición científica, demarcan ciertos espacios y tiempos, períodos y épocas, a partir de referenciales internalistas e incluso ideológicos, muy al gusto de los países centrales del planeta.

Muchos son los ejemplos de ese estado de cosas que imprime un carácter apenas informativo y libresco a la educación en los países periféricos, es decir, del Tercer Mundo.

En el material didáctico encontramos, en los globos terrestres, la Tierra representada con el polo norte arriba. Del mismo modo, los mapas respetan a través de sus leyendas esa convención apropiada para el hemisferio norte y se presentan en un plano vertical (pared) en

lugar del horizontal (piso o mesa). Por eso encontramos personas en Río de Janeiro que dicen que van a subir a Recife y hasta es posible que crean que hay un norte en cada pico de montaña, ya que «el norte está arriba».

En las cuestiones de orientación espacial, sobre todo en relación con los puntos cardinales, también hay problemas graves. Las reglas prácticas que se enseñan aquí son prácticas solo para quien se ubique en el hemisferio norte y se *Nortee* desde ahí.

La imposición de esas convenciones en nuestro hemisferio establece confusiones entre los conceptos de arriba/abajo, norte/sur y especialmente principal/secundario y superior/inferior.

En cualquier referencial local de observación, el sol que nace por el oriente permite la *Orientación*. En el hemisferio norte la estrella polar, Polaris, permite *nortearse*. En el hemisferio sur, la Cruz del Sur permite «surearse».

A pesar de eso, en nuestras escuelas continúa enseñándose la regla práctica del Norte, es decir, con la mano derecha hacia el Oriente (Este), tenemos a la izquierda el Oeste, al frente el Norte y el Sur detrás. Con esa seudorregla práctica disponemos de un esquema corporal que por la noche nos vuelve de espaldas a la Cruz del Sur, la constelación fundamental para el acto de «*surearse*». ¿No sería mejor usar la mano izquierda para señalar el Oriente? [Subrayados míos].

Después de esta larga pero imprescindible cita, quiero llamar la atención sobre unas pocas palabras del texto que, siendo pocas, dicen mucho y con mucha fuerza. No siendo palabras abstractas, implican un comportamiento, una postura de alguien, de alguna persona que los tiene. Si los tiene es porque los adquirió concretamente.

Así, me extiendo en las observaciones-denuncias del profesor Marcio Campos cuando pregunta, con intención de invitamos a la reflexión: «volvemos de espaldas» o «volver la espalda» o ponemos de *espaldas* a la Cruz del Sur —signo de nuestra bandera, símbolo brasileño, punto de referencia para nosotros— ¿no será una actitud de indiferencia, de menosprecio, de desdén hacia nuestras propias posibilidades de construcción local de un saber que sea nuestro, para con las cosas locales y concretamente nuestras? ¿Por qué es eso? ¿Cómo surgió y se

perpetuó entre nosotros? ¿A quién favorece? ¿A qué favorece? ¿En contra de quién? ¿En contra de quién va esa forma de leer el mundo?

¿No será esa seudorregla práctica, otra forma de alienación que alcanza a nuestros signos y símbolos, pasando por el saber elaborado, hasta la producción de un conocimiento que *se da la espalda* a sí mismo y se vuelve de frente, con el pecho abierto, la boca golosa y la cabeza hueca como una vasija vacía para henchirse de los signos y símbolos de otro lugar, y por último para ser recipiente del saber elaborado por la producción de hombres y mujeres del Norte, de la «cumbre», de la «parte superior», del «punto más alto»? <<

[16] El general Eurico Gaspar Dutra fue presidente de la República del 31 de enero de 1946 al 31 de enero de 1951, inmediatamente después de la caída de la dictadura de Getúlio Vargas que el general Dutra junto con muchos otros militares y civiles, había ayudado a construir desde 1930, cuando el político de Río Grande del Sur emprendió su lucha por el poder que se prolongó por quince años.

En octubre de 1945 Dutra fue uno de los que depusieron al dictador que apenas elegido inició, irónicamente, el período histórico que se conoce como «redemocratización» brasileña. <<

[17] Vasco da Gama es un barrio popular, de alta densidad demográfica, localizado en lo que entonces era la periferia de Recife. <<

[18] En el Nordeste se llama *oitão* el espacio libre entre la casa y el muro que delimita el terreno donde está construida, o bien el área situada al costado de cualquier edificación. Así, cuando decimos «en el *oitão* de la iglesia» nos referimos a los lados de la misma, excluyendo, por tanto, su frente y su fondo. Por lo tanto, una casa de «*oitães* libres» es la construida dejando un espacio —no muy grande, si no sería *quintal* o jardín— entre ella y los límites del terreno donde está edificada, el muro. <<

[19] En los años cincuenta la «línea Amo» de aparatos electrodomésticos representaba el poder de consumo de la clase media nordestina, que en aquellas épocas de posguerra era muy bajo, sobre todo si lo comparamos con el de su equivalente estadounidense, el de muchos países europeos o incluso de las familias de la región sureste o sur del propio Brasil.

Esa «pobre» clase media nordestina de entonces trataba de presentarse como merecedora de respeto y quería destacar como «pudiente» cuando poseía en su casa una línea de aparatos electrodomésticos de marca renombrada. Así, quien podía comprar —¡y no lo hacía en silencio!—, una licuadora, una aspiradora o una batidora marca Amo se sentía y se consideraba miembro privilegiado de la modesta clase media nordestina. <<

[20] Jaboatão, ciudad situada a apenas 18 kilómetros de la capital pernambucana (hoy integrada económicamente a esta), era considerada distante de Recife en los años treinta debido a las difíciles condiciones de acceso. Se llegaba a ella casi exclusivamente por los trenes de la compañía inglesa Great Western, que explotaba esos servicios.

La familia Freire se había trasladado allí con la esperanza de mejores días, ya que se contaba entre el gran número de familias brasileña empobrecidas por el *crack* de la bolsa de Nueva York de 1929.

Después de perder a su marido, doña Tudinha «viajaba» diariamente desde ahí a Recife con la esperanza de conseguir una beca para su hijo Paulo. Cada día que regresaba con un «no la conseguí», su hijo más pequeño sentía más distante la posibilidad de estudiar.

Cuando ya en la desesperanza hizo su último intento, a comienzos de 1937, recibió el «sí» de Aluizio Pessoa de Araújo.

Pasando por casualidad por la calle Don Bosco vio en la casa número 1013 una placa, «Ginásio Oswaldo Cruz» (hasta los años cuarenta pasó a llamarse «Colegio Oswaldo Cruz»), y entró. Pidió hablar con el director. Y su petición fue acogida con una sola condición: «que a su hijo, mi más nuevo alumno, le guste estudiar».

Fue en jaboatão donde Paulo, viviendo de los 11 a los 20 años de edad, conoció el mundo de las dificultades de vivir con recursos financieros escasos, de los problemas generados por la condición de viuda precoz de su madre —cuando la sociedad era muy cerrada para el trabajo de las mujeres— y de la dificultad que él mismo, «muy flaco y anguloso», tenía para vencer a un mundo hostil para con los que poco podían y tenían.

Pero fue también en jaboatão donde sintió, aprendió y vivió la alegría de jugar fútbol y de nadar por el río jaboatão viendo a las mujeres en cuclillas lavando y golpeando en las piedras la ropa que lavaban para sí y para su familia, y para las familias más acomodadas. Fue también allí donde aprendió a cantar y a silbar, cosas que hasta hoy gusta de hacer para aliviarse del cansancio de pensar o de las tensiones de la vida

cotidiana; aprendió a dialogar en la «rueda de amigos» y aprendió a valorizar sexualmente, a enamorar y a amar a las mujeres, y finalmente fue allá en Jaboatão donde aprendió a tomar con pasión los estudios de la sintaxis popular y la erudita de la lengua portuguesa.

Así jaboatão fue un espacio-tiempo de aprendizaje, de dificultades y de alegrías vividas intensamente, que le enseñaron a armonizar el equilibrio entre el tener y el no tener, el ser y el no ser, el poder y el no poder, el querer y el no querer. Así se forjó Freire en la disciplina de la esperanza. <<

[21] Quisiera llamar la atención de los lectores sobre los nombres de las calles de Recife. Son nombres pintorescos, regionales, bonitos y románticos que no pasaron inadvertidos a los intelectuales, poetas y sociólogos, como por ejemplo Gilberto Freyre.

No siempre alegres, pero casi siempre con una preposición, podemos leer en las placas azules de letras blancas de la secular Recife: rua das Crioulas [calle de las Morenas], rua da Saudade [calle de la Nostalgia], rua do Sol y rua da Aurora (las que corren a ambos lados del río Capibaribe, en el centro de la ciudad, al poniente y al oriente), rua das Graças, rua da Amizade [de la Amistad], rua dos Milagres, Corredor do Bispo [del Obispo] rua das Florentinas, praça do Chora Menino [plaza del Llora Niño], rua dos Sete Pecados o rua do Hospício, rua dos Martírios, beco da Facada [callejón de la Cuchillada], rua dos Mogados [de los Ahogados] …

La rua da Imperatriz, tan conocida por todos los recifenses, que comienza en la confluencia de la rua da Matriz con la rua do Hospicio, se extiende por el puente de Buena Vista y continúa por la rua Nova, es en realidad, aunque pocos lo saben, la rua da Imperatriz Teresa Cristina, en homenaje a la esposa del segundo y último emperador de Brasil, Pedro 11. <<

[22] *Massapé* o *massapé*, según el «diccionario Aurelio» de la lengua portuguesa, es un vocablo formado muy probablemente por la unión de las palabras *massa* [masa] y *pe* [pie] por el poder que esa arcilla tiene de adherirse y agarrarse a los pies de quien la pisa. Es propia del Nordeste brasileño y está «formada por la descomposición de los calcáreos cretáceos, casi siempre negra, muy buena para el cultivo de la caña de azúcar» (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *Novo dicionário da lingua portuguesa*, Río de Janeiro, Nova Fronteira, s. f., p. 902). <<

[23] *Pinico* o *penico* es una vasija de uso doméstico que las personas llevaban de noche a su habitación cuando aún no había en las casas baños modernos. Las capas populares llaman «*pinicos* del mundo», por analogía, a las regiones donde el índice pluviométrico es extremadamente alto. <<

[24] *Badoque* o *bodoque* es una honda o resortera de fabricación rudimentaria y casera, hecha generalmente por los niños, que consiste en una horqueta de madera, con un elástico o trozo de hule que al ser tensado y después soltado de repente lanza la pequeña piedra colocada en el centro hacia los pajaritos que desea y matar. Es utilizado como juguete, pero sobre todo como medio de obtener alimentos, entre las poblaciones más pobres de las zonas rurales. <<

[25] Aquí es obvio que la palabra arqueología está usada metafóricamente, por lo demás muy al gusto de Freire de utilizar lenguaje figurado.

Así, fue usada en analogía con su sentido tradicional. Freire está hablando de la «arqueología» que hizo de sus emociones pasadas. Reviviéndolas, hizo un análisis de búsquedas, de verdadera «excavación» en las emociones que lo hacían sufrir y caer en la depresión.

Por lo tanto esa «arqueología» no remite a la comprensión que tenía del mismo término el filósofo francés Michel Foucault. <<

[26] Quien es nordestino en el Brasil —Paulo Freire agregaría «y africano»— sabe lo que es el olor del suelo.

En Recife, a cuyo suelo se refiere el educador, la tierra que recoge el calor y la humedad, cuando la moja la lluvia, exhala un olor fuerte a humedad y calor, como de cuerpo de mujer, o de hombre, que la sensualidad de los climas tropicales acentúa. <<

[27] Freire se hizo amigo de Paulo de Tarso Santos desde que este lo invitó a coordinar un programa nacional de alfabetización.

La Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional de 1961, al descentralizar la educación, inhibía en cierto modo las campañas de carácter nacional. Pero hallándose el presidente João Goulart presente en la graduación de un grupo que se había alfabetizado en la experiencia de Angícos, en el estado de Río Grande del Norte, y comprobando la eficacia del trabajo de Freire, pensó en romper la por entonces nueva orientación de la política educacional de dejar las iniciativas de la práctica educativa exclusivamente como deber de las unidades federativas.

A esa voluntad se sumó la sensibilidad de Paulo de Tarso, que por entonces se había convertido en ministro de Educación —hoy conocido también por la expresividad y la belleza de su pintura, en que la presencia simbólica de Brasilia marca los rebeldes primeros años sesenta de Brasil—, llevándolo a crear el Programa Nacional de Alfabetización.

Freire coordinó ese programa, que debía alfabetizar a cinco millones de brasileños en dos años. Se esperaba modificar así el equilibrio de las fuerzas en el poder, puesto que el método Paulo Freire, que fue oficialmente implantado, no quería alfabetizar mecánicamente sino politizando a los alfabetizados.

La percepción de que la sociedad avanzaba hacia ese desequilibrio llevó a la élite conservadora, que cooptaba sectores de las capas medias, a ver el método Paulo Freire como altamente subversivo. Y lo era, aunque no desde la perspectiva del dominado.

Los dominantes se asustaron con el método, con el autor y hasta del gobierno populista de Goulart, ignorando las reales necesidades del país, que reclamaba mayor seriedad en el asunto de la educación.

Con el golpe militar del 1 de abril de 1964, que tuvo como uno de sus blancos principales impedir al pueblo la adquisición de la palabra escrita, porque el método ya no tenía como característica lo que tenían las campañas de alfabetización anteriores —la alfabetización alienada y

alienante—, el programa fue eliminado y sus mentores perseguidos. Muchos de ellos, como Freire, tuvieron que exiliarse para escapar de la prisión y las torturas. <<

[28] «Ciudad-dormitorio» es una expresión brasileña que se aplica a las ciudades donde la mayoría de los habitantes se va todo el día a trabajar, generalmente a una ciudad cercana de mayor tamaño o mayor oferta de empleo, regresando de noche solo para dormir.

Freire obviamente utiliza aquí el término como metáfora, para indicar que en aquel momento Santiago era una ciudad a la que acudían intelectuales de diversas partes del mundo para politizarse más y para discutir la latinoamericanidad y la democracia cristiana de Chile. <<

[29] Maña [*manha*] es una expresión que caracteriza un comportamiento muy brasileño en que la persona, que no quiere o no puede enfrentar a otra persona o una situación embarazosa o difícil, intenta disimular ese hecho o situación con ardides y artimañas en forma que ni encara al otro o a la cosa ni tampoco desiste de ellos. Gana tiempo procurando sacar provecho para sí sin hacer explícita su intención, «Jugando» con palabras y muchas veces, sobre todo las personas de las clases populares jugando con el cuerpo en el balanceo que intenta huir de la realidad.

En la comprensión de Freire, maña es todo eso y también la necesaria forma de defensa que se encuentra en la resistencia cultural y política de los oprimidos. <<

[30] Josué de Castro fue un importante médico pernambucano que estudió e investigó las formas de alimentación de las poblaciones nordestinas, inaugurando con ello lo que se llamó «ciclo del cangrejo».

Ese nombre se debe a que el cangrejo es el crustáceo típico de las zona de manglares y uno de los alimentos fundamentales de las capas más pobres de la población de esas áreas. Se encuentra en abundancia junto a las viviendas de quienes de él dependen —los palafitos se construyen sobre los lodazales donde crecen los mangles— y además tiene un alto valor nutritivo.

El libro más importante de Josué de Castro, mundialmente conocido, se llama *Geografia del hambre*. Es un libro chocante por su realismo, que retrata el hambre y la lucha por la supervivencia de las proscritas poblaciones del Nordeste brasileño. <<

[31] Minas Gerais es una de las unidades de la federación brasileña, localizada en la región sureste (entre los paralelos 14 y 22 Y los meridianos 41 y 51), Y tiene ese nombre porque fue en la región que corresponde a su territorio donde se descubrieron, a mediados del siglo XVIII, las grandes minas de oro y después las de muchos otros minerales nobles. <<

[32] PUC-SP es la conocida sigla, entre los brasileños, de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. <<

[33] En Brasil llamamos *favela* a la aglomeración de casas construidas, inicialmente, con restos de material de construcción, tablas viejas, láminas de zinc, en fin, con chatarra diversa, y que hasta hace muy pocos años carecía totalmente de los servicios de agua, luz, desagüe, recolección de basura y transporte.

Las primeras *favelas* fueron formadas por los contingentes de esclavos libertos de fines del siglo pasado que, sin oferta de trabajo, sin instrumentos ni calificación para el mismo, invadieron los cerros, o *morros*, de las ciudades grandes. Abandonados en los caminos, caminaron hacia los núcleos urbanos en la esperanza de sobrevivir.

Muchas de las *favelas* que llenan las grandes ciudades brasileñas ya no se exhiben solo en los *marros* —hoy espacios predilectos de la burguesía— de los que anteriormente se apoderaban, sino también en áreas junto a las carreteras y los arroyos, en terrenos urbanos tomados por «invasión» y debajo de viaductos, en todas las áreas «abandonadas» en que pueden instalarse en grupos familiares pequeños o grandes, para vivir cerca del trabajo o de la «civilización».

Las mayores *favelas* de Brasil se encuentran en los *marros* de Río de Janeiro, porque para allá se encaminaron las multitudes de esclavos liberados. La de la «Rocinha» tiene hoy más de 500 000 habitantes y pese a lo amontonado de sus viviendas, en estado de casi promiscuidad que traduce el abandono de sus habitantes por la sociedad, ellos mismos vienen politizándose, a menudo con ayuda de «pastorales» de la Iglesia Católica, y con eso aglutinándose en organizaciones de «moradores del barrio» que reivindican servicios públicos.

En esa *favela*, como en muchas otras, se agrava un clima de violencia y de hostilidad que según entiendo es la respuesta a la secular exclusión de la vida social de aquellos brasileños que fueron obligados a «contar sus días de vida».

Así, como una «fuerza de venganza» de los oprimidos contra sus opresores pagamos el precio, hoy, de tener en las *favelas* uno de los mayores problemas sociales, que entre otras cosas exige soluciones urgentes y definitivas.

Entre esas soluciones estaría la reforma agraria. Brasil sigue siendo tan colonial como en el siglo XVI, cuando fue dividido en grandes latifundios —las capitanías hereditarias— en la esperanza, ingenua, que tuvo Portugal de hacer de «esas tierras donde plantando todo se da» un espacio habitado y productivo.

Los latifundios inmensos, sin producir y sin gente, propiedad de una sola familia, han impedido que se haga en el país —que hoyes uno de los pocos países capitalistas modernos e, increíblemente, la octava economía del mundo— una división más humana y más racional, que por lo demás nunca se ha intentado con seriedad, de esas tierras.

En realidad hoy los gobernantes, sobre todo los presidentes municipales, hombres o mujeres, tienen que encarar esos conjuntos «clandestinos» —conspicuos en casi todos los grandes núcleos urbanos del Brasil— para dar condiciones de habitación dignas a quienes están en la necesidad de vivir allí.

Tiene que haber voluntad política aliada a las soluciones técnicas, puesto que con la actual estructura económico-social de Brasil no es posible acabar con los millares de *favelas* esparcidas por todo el país.

En la ciudad de São Paulo la administración actual ha tratado de mejorar las condiciones de las *favelas* —pero solo de las surgidas en terrenos capaces de soportar la fijación de gran número de casas y de personas, desanimando a las que se han instalado en terrenos sujetos a derrumbes—, porque estas ya no son el lugar de «paso» que los migran tes utilizaban antes de poder adherirse a la vida económica de esa metrópolis.

Hoy todos nosotros, tanto de la sociedad civil como de la sociedad política, sabemos que la *favela* es el único espacio posible de residencia, en la ciudad de São Paulo, para los trabajadores que han llegado en los últimos años, con la ciudad ya saturada e «hinchada» por el exceso de población (los censos dicen casi 10 millones, pero la estimación, más real, es de 12 millones), y que son obligados a unirse a los antiguos habitantes de las *favelas*, a los desposeídos y marginados condenados desde hace más de un siglo a vivir en ellas.

La población de las *favelas* de la ciudad de São Paulo aspira a la legalización de sus construcciones —actualmente hechas en su mayoría de ladrillos o bloques de cemento y cubiertas de tejas— y de la posesión

de los terrenos. Son innumerables las «sociedades de amigos del barrio» que organizan escuelas y grupos de alfabetización de adultos, en convenio con la Secretaría Municipal de Educación, y solicitan de los poderes municipales otros servicios públicos.

Así, reclaman que la posesión de hecho de sus viviendas se transforme en propiedad de derecho. La población de las *favelas* intuye que eso posibilitaría la urbanización de las *favelas*, lo que en consecuencia aseguraría servicios públicos mejores que los existentes. En gran número de *favelas* de São Paulo hay agua y luz eléctrica, y ocasionalmente desagües.

La ciudad de São Paulo, que cuenta con el tercer presupuesto más grande del país (después de la Unión y del estado del que es capital, el estado de São Paulo), polo dinámico de la economía nacional y centro cultural de la nación, contradictoriamente tiene, en 1992, una población de casi un millón de favelados viviendo en las 1790 *favelas* registradas por el organismo competente de la presidencia municipal. <<

[34] Los *cortigos*, igual que las *favelas*, no son exclusivamente problemas de habitación, sino principalmente síntomas de problemas sociales más amplios y graves.

Los *cortigos* se forman cuando varias familias habitan en una sola casa. En general alquilan al propietario o más comúnmente subalquilan a un intermediario un pequeño espacio dentro de una vivienda.

Los primeros *cortigos* se instalaron en antiguos caserones del centro de las ciudades, que albergaran antes a familias acomodadas. Estas, al ser «obligadas» a irse a vivir en barrios nobles, alejados de los grandes problemas del centro y zonas aledañas, que hoy son focos de violencia, dejaron sus antiguas viviendas, con sus innumerables salas, cuartos, para ser las «casas» de esos habitantes de clase media muy baja o baja. Actualmente los *cortigos* se han diseminado por toda la ciudad, también en casas más modestas que aquellos nobles caserones.

Obviamente la promiscuidad es grande, así como los riesgos generados por la falta de higiene y la mala conservación de los antiguos caserones aristocráticos y de las construcciones precarias de esos nuevos *cortigos*.

Datos estimados por un organismo de la Secretaría que se encarga de la vivienda en la ciudad de São Paulo, SEHAB-HABI, indican que en 1992 hay en esa ciudad 88 200 casas convertidas en *cortigos* y un total de 3 millones de personas viviendo en ellas.

Algunas veces una familia no tiene exclusivamente para sí el espacio alquilado, sino que lo comparte con otras familias, que se alternan en turnos de 8 o 12 horas cada una, sobre todo si ese espacio se encuentra en el centro de la ciudad, lugar privilegiado por esa clientela.

Una parte de la población de la ciudad de São Paulo, como casi todas las grandes ciudades brasileñas, vive en esas condiciones impuestas por la división injusta del producto nacional y de las tierras brasileñas. <<

[35] Los llamados «jardines» de la ciudad de São Paulo son los barrios de la clase media alta y de la clase alta, que inicialmente estaban subdivididos en Jardín América, Jardín Europa y Jardín Paulista, y hoy forman un todo en que las calles arboladas con césped y jardines en las banquetas alternan con las casas grandes, bonitas y bien construidas dentro de jardines inmensos y floridos y los edificios de departamentos en que no faltan el buen gusto, el confort y el lujo.

Los «Jardines» son el opuesto antagónico de *las favelas* y de los *cortigos*. <<

[36] La etnociencia viene siendo entendida y ejercida por el equipo de investigadores de la Unicamp (Universidad de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil) —entre los que hay diferencias adjetivas, no sustantivas—, entre los que se cuenta Márcio Campos, como una etnografía del saber y de la tecnología (etnotecnología) de contextos culturales diferenciados. Es la etnociencia hecha a partir de la academia sobre la otra ciencia, de la otra cultura. Con ella se ha estudiado, por ejemplo, a diversos grupos indígenas del territorio brasileño, así como a los *caiçaras* (aquí *caiçara* es el habitante mismo de la zona de la playa) del estado de São Paulo, como un cuerpo de conocimientos que articula la ciencia y la tecnología de esos pueblos con la cultura que les es propia.

El foco de los estudios de esos científicos se concentra en cómo esos pueblos que viven de la pesca, de la recolección, de la agricultura y de la caza construyen su conocimiento y elaboran sus técnicas de protección y de extracción a partir de observaciones, percepciones y vivencias que según los investigadores son creaciones científicas porque están sistematizadas.

En el medio de los académicos más conservadores todo esto es considerado apenas como un conocimiento del tipo del «sentido común», incluso «precientífíco», pero los etnocientífícos refutan esa interpretación afirmando, porque lo entienden como verdad, que los conocimientos de esos pueblos son científicos en forma análoga a los sistematizados en las universidades. Se diferencian solo por las bases, los *a priori* y las metodologías utilizados en los dos focos de producción de conocimiento. Y finalmente por las diferentes y válidas formas de lectura del mundo y los consiguientes saberes diversos que continuamente emergen del proceso vivencial. Y que están cargados de conciencia de la situación histórica —no prehistórica— de cada uno y de cada pueblo.

En consecuencia, ese grupo defiende, desde el punto de vista ambiental amplio, no solo la conservación de la diversidad biológica del planeta, sino también la conservación de la diversidad sociocultural, mantenedora de la primera que, por su predominancia

geográfica, está compuesta en su gran mayoría por los «pueblos de las selvas tropicales». <<

[37] Freire designa como Río, como por lo demás es usual entre nosotros, a la ciudad de Río de Janeiro, Famosa por su belleza inigualable, construida entre el mar, las montañas, las selvas y una laguna, Río es una de las ciudades más importantes del país desde el punto de vista político, económico y cultural, Fue capital de Brasil desde el período colonial, cuando el polo dinámico nordestino de la producción azucarera cedió el lugar al «ciclo de la minería» en la región que hoy llamamos Sudeste, hasta 1960, cuando la sede del gobierno de la Unión fue trasladada a Brasilia. Esta última fue construida por la osadía del presidente Juscelino Kubitschek y por los talentos de los arquitectos Osear Niemeyer y Lucio Costa.

Durante parte del gobierno militar la *cidade maravilhosa* —como llamamos los brasileños a Río de Janeiro, en homenaje, cantándole— fue la ciudad-estado denominada Guanabara. <<

[38] Ariano Suassuna, hoy miembro de la Academia Brasileña de Letras, que fue también uno de los brillantes alumnos del colegio Oswaldo Cruz, nació en Taperoá, pequeña ciudad situada justo en el centro del estado de Paraíba, en la región del *sertão, junto* a la sierra de Borborema.

Ariano, por mal que suene su nombre y por más claro que sea el color de su piel, es uno de esos hombres nordestinos orgullosos de serlo. Es uno de esos que aman el calor, las piedras, el suelo árido, la vegetación pobre, pero sobre todo la sabiduría y la astucia del pueblo de su región.

Sus obras, que parten del «inculto(a)», del analfabeto(a) o casianalfabeto(a), del suelo seco, de los hombres austeros y de las mujeres fuertes que se forjan en la agresividad de la vida dura, de las manos callosas y los pies descalzos por la pobreza y rajados por la sequedad de sus cuerpos flacos, sin grasa, expuestos años y días al sol inclemente, exponen la maña, la malicia y el poder de engañar que tienen esos hombres y esas mujeres frente a la opresión y al opresor.

Esos cuentos relatados en el habla ingenua de los personajes de sus *Autos* en un lenguaje popular, en el contexto y las situaciones que tan bien caracterizan el Nordeste brasileño, rebasaron los límites de la región y tomaron Brasil y el mundo, desde que Ariano, muy joven, escribió su más bella y famosa obra, el *Auto da Compadecida*. <<

[39] Esta expresión —interdicción del cuerpo— está escrita entre comillas por Freire en alusión y referencia a la categoría que he venido explorando en mis trabajos de investigación sobre la historia del analfabetismo brasileño.

Gracias a estos estudios he percibido que la ideología de la dominación jesuita, utilizada para amansar al indio, al colono y al negro en el comienzo de la colonización brasileña para favorecer el enriquecimiento de la corona portuguesa y luego de la propia Compañía de Jesús, que había venido hasta aquí con la misión oficial de «instruir y catequizar al indio», fue tan eficiente que la clase dominante la tomó para sí como uno de los mecanismos capaces de reproducir la sociedad de los pocos que saben y pueden, y de los muchos que permanecen excluidos de ser, saber y poder.

Fue a esa ideología a la que denominé «ideología de la interdicción del cuerpo», entendiéndola como la que «explicando» el fenómeno de la no ocupación del espacio privilegiado de la escuela por la inferioridad intrínseca, por la incompetencia de quien no los ocupa, camufla las verdaderas razones de las interdicciones, como lo hace todo el discurso ideológico dominante porque es la voz de la clase dominante. Estas, las interdicciones, y aquel, el discurso ideológico, en realidad están en relación dialéctica con el contexto político y económico de nuestra sociedad, por el modo como ella, la sociedad, produce su existencia.

Una organización social como la nuestra, colonial aun después de su autonomía política (1822) y que hasta hoy conserva rasgos característicos de una sociedad colonial, que por lo tanto se ha venido conformando históricamente con valores, comportamientos, normas, jerarquías y prejuicios pautados por la discriminación, por el elitismo y por el autoritarismo, habrá de fundarse en las prohibiciones y en las interdicciones.

Estas pudieron así determinar que el analfabetismo brasileño recayese sobre las capas socialmente más desvalorizadas, desde el comienzo de nuestra historia hasta nuestros días. Por lo tanto, actualmente inciden principalmente sobre las negras, los negros y las mujeres blancas, todos pertenecientes a las capas populares.

La lectura del mundo de los jesuitas en el período en que estuvieron en Brasil en misión ordenada por el gobierno de João III (1549-1759) sobrestimaba el incesto, la desnudez y el canibalismo —formas de estar siendo de los indígenas— introduciendo la noción del pecado e introyectando la obediencia, la sumisión, la jerarquía, la imitación, el ejemplo, la devoción cristiana —valores europeos— que intentaban negar el pecado. Este es el origen de lo que he llamado ideología de la interdicción del cuerpo (cf. Ana Maria Araújo Freire, *Analfabetismo no Brasil*; ya mencionado en el cuerpo de esta obra de Freire). <<

[40] El «pasado esclavócrata de Brasil» aún tiene mucho de presente. En las discriminaciones aristocráticas de las diferentes clases sociales en las de raza y en las de sexo. Ya no en las de religión —que existían entre nosotros unas décadas atrás.

Brasil ha sido considerado por la «cultura del Norte», por aquella que deja «escurrir» su saber garganta abajo, hacia nosotros, en el hemisferio sur, uno de los territorios descubiertos por el europeo blanco y civilizado.

En 1500 en realidad Brasil fue «conquistado» por Portugal que aquí clavó su bandera entre los altares y las misas de los padres católicos y los indios desnudos, provistos de tabúes y del «arte» de oprimir y explotar.

Se creó entonces en estas tierras americanas una colonia que tendría la función de producir lo que la división mundial del trabajo de la época le exigió.

De ese modo, si económicamente no era viable ir al Oriente a buscar las especias, estas debían ser extraídas aquí (en la región amazónica), o producidas aquí (en el Nordeste).

Con la elección de qué producir —el azúcar— en las inmensas extensiones de tierra dada, con la posibilidad de que Holanda construyese los ingenios necesarios para la fabricación del producto de consumo buscado en Europa y con la experiencia, pequeña pero suficiente, de Portugal en el proceso de fabricación, subsistía apenas un problema: quién trabajaría en el plantío de la caña y quién la molería en los ingenios. Y quién purgaría las mieles que hervían en las calderas con las maderas de la selva atlántica, entonces densa y exuberante, del Nordeste brasileño.

La solución encontrada fue la esclavitud negra. Para eso los colonizadores fueron a buscar a ciudadanos y ciudadanas de África, comprándolos —como piezas del engranaje de los ingenios azucareros — a los holandeses, que por algún tiempo hicieron el tráfico de negros entre África y Brasil.

A partir de 1534 y hasta 1888, cuando se abolió la esclavitud, entraron en Brasil millares de negros y negras en un promedio estimado en cinco mil almas por año (digo «alma» irónicamente, porque los jesuitas que aquí llegaron en 1549 consideraban que los negros y las negras eran seres sin alma).

Registran nuestros historiadores que la vida útil de ese «carbón» que fue quemado en la producción azucarera de los primeros siglos brasileños era, en promedio, de siete años de trabajo esclavo.

Las mujeres, menos expuestas al trabajo pesado, eran muchas de ellas «esclavas de la casa», dedicándose entonces al servicio doméstico de las «casas grandes» vale decir, de la casa donde residía el «señor» y su familia.

Fue común en ese tiempo de producción esclavista en Brasilia «cruza» de hombres blancos con sus esclavas negras, porque querían «poseer» a varias mujeres o inclusive porque querían aumentar su patrimonio más valioso, los esclavos, a través de sus propios descendientes.

Así se formó en Brasil una sociedad que de elitista y autoritaria se transformó en discriminatoria y por lo tanto poco o casi nada respetuosa de las relaciones de persona a persona, sobre todo —reafirmo con el autor— cuando esa relación se da entre diferentes sexos, razas y clases, sobre todo cuando ocurre entre blancos o blancas ricos y pobres negros o negras. <<

[41] *Quilombo*, en la acepción empleada en este libro, tiene una connotación política fuerte como un lugar en el cual los negros esclavos del Brasil se refugiaban y juntos, en solidaridad total, construían sus ciudades, prácticamente autosuficientes, en una verdadera cultura de resistencia a la opresión barbarizan te de la esclavitud.

Décio Freitas, el mayor estudioso de la cuestión negra entre nosotros, asegura en su obra *Palmares: a guerra dos escravos* que: «Mientras hubo esclavitud en Brasil, los esclavos se rebelaron y marcaron su rebelión con protestas armadas cuya periodicidad no encuentra paralelo en la historia de ningún otro país del Nuevo Mundo» (p. 11).

Debo advertir que la historiografía oficial omite tal interpretación. La niega como real. Es que tiene «razones» para no entender y no aceptar un hecho incontestado como fue el contenido político y revolucionario de las rebeliones esclavas.

Esto pone de manifiesto la presencia del autoritarismo «rancio» discriminador del color que los negros(as), siempre «vencidos(as)» en nuestra historia, fueron obligados(as) a aceptar en el silencio yen el «mutismo».

Hoy se difunden, aún tímidos, los «movimientos negros», dirigidos por algunos negros y negras, aquellos y aquellas que a partir de la aceptación de su negritud están haciendo su valorización y así forjando un nuevo tiempo y un nuevo espacio para la raza negra en Brasil. Sin dejar jamás de saberse y sentirse brasileños y brasileñas, estos hombres y estas mujeres vienen acentuando, intencionalmente, las marcas culturales de la herencia africana. El silencio secular finalmente está siendo sustituido por la voz, con la que se asumen históricamente.

Los rebeldes esclavos(as) del siglo XVI no se rebelaron solo para preservar sus herencias africanas, sino que lucharon también y bravamente por más de un siglo contra la esclavitud como sistema económico-social del cual eran las mayores víctimas, tuvieran o no conciencia crítica de ello.

La República Negra de Palmares, el *quilombo* más importante, implantada en el sur de la capitanía de Pernambuco, fue ejemplo de una economía productiva y de una organización social ejemplar de negros y negras sublevados contra el régimen esclavócrata de trabajo en que se fundaba la economía colonial, aliado del latifundio y del monocultivo del azúcar.

Termina Freitas su contundente, bello e importante estudio sobre las sediciones negras ocurridas desde fines del siglo XVI hasta fines del XVII en el Nordeste brasileño, la región mas dinámica económicamente en los tiempos coloniales debido a la producción azucarera, con estas palabras:

Cada *quilombo* erguido en la cima de una sierra selvática constituye una pequeña y oscura epopeya. Cuando se aprecian en conjunto y en una perspectiva histórica, los *quilombos* asumen la dimensión de una *gran* epopeya.

No tuvieron éxito en los intentos de transformar la sociedad, pero mostraron el predicado específico de la epopeya —la acción heroica a través de la cual el hombre se afirma como tal, independientemente del éxito o del fracaso. Estas rústicas repúblicas negras revelan el sueño de un orden social fundado en la igualdad fraternal y están por eso incorporadas a la tradición revolucionaria del pueblo brasileño.

Palmares fue la manifestación más elocuente del discurso antiesclavista de los negros brasileños en sus casi tres siglos de esclavitud. La resolución, tomada en la sierra da Barriga, de morir antes de aceptar la esclavitud expresa la esencia del mensaje que los negros palmarinos envían desde el fondo de su noche. Pues, retomando la reflexión hegeliana: «El amo no es amo sino por el hecho de que posee un esclavo que lo reconoce como tal». [Décio Freitas, *Palmares: a guerra dos escravos*, 2.ª ed., Río de Janeiro, Graal, 1978, p. 210]. <<

[42] Las discriminaciones autoritarias de la sociedad brasileña han estado proclamando que el analfabeto no sabe pensar, decidir u optar, por lo tanto no debería reconocérsele el derecho a votar. Se dice también que los electos por él serían incultos e «igualmente» nocivos para la nación.

Quienes así piensan olvidan que los «analfabetos» son analfabetos de escritura y no de oralidad, y que la lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra, para citar al propio Freire.

Nuestra tradición histórica, surgida del nuevo modo de producción esclavista de los tiempos coloniales, ha determinado que seamos una sociedad autoritaria, como afirmo en algunas notas de esta obra de Freire.

En el Brasil imperio votaban únicamente los «hombres buenos», vale decir, los hombres que poseían bienes. La primera constitución republicana de 1891, por el hecho de haber excluido a los analfabetos (junto con los mendigos, las mujeres y los militares subalternos) del acto de votar, perpetuó dialécticamente la inexperiencia democrática. Y en medio de esta inexperiencia de optar y elegir, la mujer votó y fue votada por primera vez entre nosotros en el año de 1933.

Solamente en las elecciones de 1985 pudieron votar los analfabetos que así lo desearan, pero no con carácter obligatorio, como es el caso para todos los mayores de dieciocho años alfabetizados, nacidos en Brasil o naturalizados, hombres y mujeres.

A partir de las elecciones de 1989 fue concedido a los jóvenes de ambos sexos mayores de dieciséis años de edad el derecho de votar, evidentemente, siempre que supiesen leer y escribir.

Con esta tradición histórica de «rancia aristocracia y elitismo» se pueden entender el asombro, el rechazo y el miedo que los procesos electorales provocan en Brasil, cualquiera que sea su nivel. <<

[43] Luiza Erundina es la alcaldesa de la ciudad de São Paulo, y la administración petista es la que ella realiza para la población de esa inmensa ciudad de São Paulo como miembro del Partido de los Trabajadores, el PT.

El PT, partido político nuevo tanto por su edad como por las ideologías que lo orientan, posee una militancia aguerrida y comprometida, y por esas razones cada día aumenta su intervención y participación en la escena política nacional, y no solo en los municipios donde colocó alcaldes. <<

[44] La Secretaría Municipal del estado de São Paulo ofrece, dentro de los preceptos constitucionales, prioritariamente la enseñanza de primer grado (355 escuelas) de ocho años lectivos de duración. Mantiene también una única escuela de nivel medio —segundo grado— y muchas de educación infantil o preescolar (324). No mantiene ninguna de nivel superior y apenas cinco de «educación especial» exclusivamente para deficientes auditivos, con niveles de primero y segundo grados de enseñanza.

En Brasil existen tres instancias de poder —federal, estatal y municipal— que ofrecen enseñanza gratuita, respectivamente, de sus competencias como prioridades, de nivel superior, medio y primario.

Digo prioritario porque nada impide, y de hecho sucede, que un estado de la federación mantenga en funcionamiento escuelas de primer grado y de grado superior (el estado de São Paulo es el mejor ejemplo), como también sucede que la municipalidad ofrezca enseñanza de los tres niveles: superior, medio y primario.

Solo en carácter muy excepcional la federación ofrece hoy educación que no sea de nivel superior.

Es importante señalar que a esa red oficial de educación —sea de enseñanza regular o de las diferentes modalidades de enseñanza abierta— se suma la red privada, que también ofrece escolaridad para los tres niveles de enseñanza instituidos en el país.

Estos establecimientos particulares de enseñanza están bajo el control y la fiscalización de los órganos públicos vinculados a la educación en las tres esferas de poder, además de obedecer, evidentemente, a los principios, objetivos y finalidades impuestos por la Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional a la educación escolarizada brasileña. <<

[45] La tradición autoritaria y centralizadora del poder, tan familiar a la sociedad brasileña, se ha extendido, obviamente, a todas sus instancias. No se podría esperar otro comportamiento que ese, en el ámbito de la educación.

Hasta 1961, cuando tuvimos la primera ley votada por el Congreso nacional englobando los tres niveles de enseñanza (todos los asuntos de educación, de 1822 a 1921, fueron impuestos por decretos y por decretos-leyes, con excepción de dos leyes que instituyeron, en 1827, los «cursos jurídicos» y las «escuelas de las primeras letras»), las disciplinas y el *quantum* a estudiar de cada una, sus objetivos, sus evaluaciones, pero sobre todo sus contenidos —hasta entonces comúnmente llamados programas— eran determinados por reglamentaciones legales de varios tipos emanadas del Ministerio de Educación con el aval de la Presidencia de la República.

La citada Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional de 1961 fue la que posibilitó, ya no solo excepcionalmente o únicamente en la letra de la ley, sino de hecho, algunas deliberaciones de los poderes oficiales locales y de los propios establecimientos de enseñanza.

Experiencia inédita de democratización de la enseñanza, por su extensión y profundidad, fue la iniciada en la gestión democrática de la alcaldesa Luiza Erundina por la capacidad de dirección, de autoridad y de competencia profesional, pedagógica y política de Paulo Freire.

Este trabajo arduo y difícil de realizar sin los «rancios» autoritaristas e interdictores y sin llegar al otro extremo, el de la permisividad y el espontaneísmo, preocupaciones constantes de Freire, fue realizado con fuertes adhesiones en su gestión como secretario desde el 1 de enero de 1989 hasta el 27 de mayo de 1991.

De este modo los contenidos estudiados por los alumnos de las escuelas municipales de São Paulo que se adhirieron a la nueva experiencia democrática de autogestión son aquellos que, partiendo de las necesidades y de la vivencia de la comunidad, son explorados cognoscitivamente al mismo tiempo por los profesores y profesoras de las diversas áreas del conocimiento.

El estudio por la multidisciplinariedad, la elección de los temas a estudiar como parte de la democratización de la enseñanza, ha dado resultados excelentes en lo referente a la adquisición del pensamiento científico que parte del sentido común, que los niños llevan consigo a la escuela. Y ellos además van percibiendo lo que es fundamental para su formación, la unidad en la pluralidad de las cosa y la parcialidad de las interpretaciones dentro de la totalidad del universo.

Freire, en la dirección de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, realizando una gestión genuinamente democrática, dio pruebas de que la descentralización no solo es posible sino que es también deseable para fortalecer las decisiones que vienen al encuentro de los deseos y las necesidades de las diferentes comunidades, en términos de clases sociales, en el caso de esa inmensa metrópolis que es la ciudad de São Paulo.

Habiendo delegado poderes a los cuadros técnicos de la Secretaría, propició la formación de diversos órganos colegiados que deliberaron sobre diversos temas ligados al núcleo principal del acto de educar de ese órgano municipal que es la escuela.

En esos órganos colegiados participan alumnos(as), profesores(as), directores(as), supervisores(as), orientadores(as), madres y padres de alumnos y todo el personal de apoyo que trabaja en las escuelas, en fin, todos los interesados en el proceso educativo. <<

[46] Freire podría haberse referido a trabajos suyos anteriores a 1960 para exponer su preocupación por los contenidos desde sus primeros trabajos escritos.

Me refiero al informe del Tema 3 que elaboró y fue presentado por la Comisión de Pernambuco, la cual integró el 11 Congreso Nacional de Educación de Adultos realizado en Río de Janeiro del 6 al 16 de julio de 1958.

Recientemente presenté una tesis en el Simposio Minería del Pensamiento Paulo Freire realizado en Poços de Caldas del 3 al 6 de septiembre de 1992, asegurando que a través de este trabajo de 1958 Freire marcó su entrada en la historia de la educación brasileña por la tesis revolucionaria que presentó en aquel congreso sobre la educación de adultos.

Ese trabajo de Freire, estoy segura, fue la semilla de todos los otros trabajos suyos que se sucedieron, pero además aquel tenía un valor propio en sí.

Afirmé también, en la pequeña y bella hacienda hidromineral de Minas Gerais, que la *Pedagogía del oprimido*, cuando fue publicada en 1970, irónicamente en inglés, en Estados Unidos, y no en su lengua, el portugués, marcó a mi entender su lugar en la historia de la educación universal.

Este libro, revolucionario desde que los primeros lectores y lectoras lo leyeron, es revolucionario por el modo como su autor va comprendiendo la relación pedagógica entre los hombres y las mujeres del mundo. Y abriendo a ellos y a ellas la posibilidad de liberar a todos cuando tomen sus historias como tema de reflexión y, «destacando» sus problemas, puedan enfrentarlos. Así, lo que antes no parecía viable, se va transformando por el sueño en «inédito viable» cuando quien soñó el sueño —el oprimido— se libera liberando a su opresor (véase nota 1).

Los temas problema por estudiar, por meditar y por superar para cada sociedad serían, obviamente, los contenidos experimentados por estos hombres y estas mujeres que en comunión hacen la praxis liberadora.

Ahora, con la *Pedagogía de la esperanza*, Freire expone y ahonda sus temas preferidos de análisis de un modo más maduro, porque objetivamente es necesario analizarlos como elementos del cuerpo de una pedagogía crítica y liberadora, llevándonos a entender mejor aún su pensamiento pedagógico por su seriedad crítica, por su objetividad humanística y por la subjetividad comprometida, siempre aliadas en todas sus obras a la innovación creativa. Freire nos lega así no solo la *Pedagogía de la esperanza* sino una pedagogía que es de la esperanza porque está «empapada» en la posibilidad del diálogo, en la utopía y en la liberación de los hombres y de las mujeres.

Retomando el informe del Tema 3, cuya temática propuesta por el Ministerio de Educación, que organizó y convocó el evento, fue «La educación de adultos y de las poblaciones *marginales, favelas, mocambos, cortiços*, núcleos de extranjeros, etc.», Paulo Freire propuso, en un lenguaje político-pedagógico absolutamente nuevo, progresista y renovador para la época, que la educación de los adultos en las zonas de los *mocambos* (construcciones hechas de palos y barro cubiertas de palma) debería basarse en la conciencia de la realidad de la cotidianidad vivida por los alfabetizandos, no pudiendo reducirse jamás a la simple alfabetización mecánica y sin compromiso. Los contenidos, entonces, deberían surgir de esa vivencia de la realidad.

En el cuerpo de aquel informe, Freire habla de la importancia de los «programas», como eran llamados comúnmente los contenidos en aquella época. Transcribiré parte de las «Conclusiones y recomendaciones», puesto que estas, siendo la síntesis de su discurso total, no solo condensan las ideas sino que también apuntan soluciones.

Así, la importancia de los «contenidos programáticos», que deberían ser democráticamente seleccionados por las partes interesadas en el acto de alfabetizar, dentro de una propuesta más amplia de educar, era:

> *e)* Que *el programa* de dichos cursos, siempre de acuerdo con la realidad local, regional y nacional, sea elaborado *con la participación de los educandos*, en algunos de sus aspectos, por lo menos los que, flexibles y plásticos, se preocupan:

1. Por aspectos higiénicos, morales, religiosos, recreativos, económicos de la vida local.
2. Por aspectos que engloben la vida regional y nacional, principalmente en lo concerniente al desarrollo del país.
3. Por el desarrollo y la utilización de la dirigencia democrática local.
4. Por la creación de nuevas actitudes frente a la familia, a los vecinos, al barrio, al municipio, basadas en un espíritu de solidaridad y comprensión. [Las cursivas son mías.]

De este modo, ya desde los años cincuenta, Freire hacía una relación dialéctica entre la alfabetización, los contenidos por estudiar y el acto político de educar, vinculando este último elemento a los dos primeros. <<



[47] En Brasil llamamos *bate papo* a una plática sin compromiso, sin pretensiones o incluso inconsecuente. **<<**

[48] La *Pedagogía del oprimido* como obra de fundamental importancia para las rupturas en innumerables sociedades de nuestro tiempo sufrió embargos e interdicciones en varias partes del mundo. Así sucedió en los años setenta en Portugal, España y América Latina, donde mandatarios extremadamente autoritarios y sin legitimidad popular proscribieron la *Pedagogía del oprimido* como «yerba mala».

Tengo en mis archivos una carpeta sobre la interdicción de esta obra de Freire en Portugal, país en el cual las instituciones quedaron bajo el yugo salazarista hasta la Revolución de los Claveles en 1974.

Consta en esos archivos que ahora analizo que el 21 de febrero de 1973 la Dirección de Servicios de Información, órgano de la Secretaría de Estado de Información y Turismo, ordenó en el Oficio n.º 56-DGI/S que el director general de la Seguridad se dignase, «por el bien de la nación portuguesa», «tomar providencias en el sentido de aprehender la publicación» de la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, editada por João Barrote, puesto que aquella dirección había averiguado que se trataba de «una obra de teoría política y experiencia de mentalización del pueblo para una revolución social».

Aun entendiendo que la *Pedagogía del oprimido* no era una obra «necesariamente [...] de naturaleza marxista» el documento asegura que en esta obra de Freire se nota «mucho su influencia» —del marxismo, obviamente.

Las autoridades también entendieron que siendo reducido el tiraje de la obra e «inaccesible» su lenguaje no era tan peligrosa dentro de la nación portuguesa.

Olvidaban que el tiraje se multiplicaba clandestinamente y que la restricción del lenguaje no era general. Los súbditos portugueses de las colonias africanas son testimonio de ello: sus experiencias y sufrimientos los llevaron a entender el lenguaje y las propuestas de Freire. <<

[49] Thiago de Mello, poeta del Amazonas que canta y decanta con tanta belleza y creatividad al río Amazonas —«Patria del agua»—, vive actualmente en sus orillas, a veinticuatro horas en barco desde Manaus.

Vive aliado, vive *con*, vive *de* y vive *para* ese «río-mar» tan amado como la selva amazónica y como ella lleno de sorpresas.

Entre la flora y la fauna, la *pororoca* (ruido estruendoso que resulta del encuentro de las aguas del río con las del océano Atlántico), montes inundados y hombres y mujeres caboclos (mezcla de blanco con indio) dentro de ese escenario extraordinario, exuberante y exótico, vive Thiago de Mello la vida en ese mundo de millones de vidas.

Sin embargo, en los sesenta era agregado cultural de la embajada de Brasil en Chile cuando, luego de una reunión en la que recibió en su casa a brasileños y brasileñas, casi todos exiliados en el país vecino, y en la que Paulo Freire expuso cómo estaba alfabetizando a los adultos, compuso uno de sus poemas más emocionados.

Luego de la reunión quedó agitado y sin poder dormir frente al asombro que le causó la comprensión de la educación de los adultos por parte de Freire. Entonces, solidario con un sinnúmero de personas que estaban imposibilitadas de leer la palabra, compuso la «Canción para los poemas de la alegría» en ese día del verano de 1964 (esa canción se anexa a la edición brasileña de *La educación como práctica de la libertad*).

Compuso para que su alegre asombro por la creación del método mezclado con el triste asombro por haber sido considerado subversivo pudiese anunciar el asombro de la esperanza. <<

[50] El presidente del Brasil João Belchior Marques Goulart asumió la presidencia de la nación el 7 de septiembre de 1961 luego de peripecias para regresar de China a Brasilia, capital brasileña y sede del gobierno de la Unión.

Tuvo que interrumpir su visita oficial para asumir el lugar del entonces presidente jânio Quadros, que sorpresivamente renunció a los siete meses de tomar posesión, después de ser electo por las esperanzas del pueblo.

La gestión de Goulart, así como de diez gobernadores populistas, fue vigilada por los militares, por la clase dominante y por los «dueños del mundo» del nordeste brasileño, por ser erróneamente considerado comunista.

Indeciso en sus medidas de reformas de base, medidas necesarias al país y de interés para los estratos subalternos y por lo tanto progresistas, dejó casi tan insatisfecha a la izquierda como a la derecha, que consideró que ya había ido demasiado lejos en sus concesiones a «esa gente».

Huelgas, inclusive de marineros y sargentos del Ejército Nacional; organización por parte de los campesinos, principalmente las *Ligas Camponesas* [Ligas Campesinas]; movimientos de educación y cultura popular intención de reforma agraria en los *latifundios improductivos*; legislación social para los(as) trabajadores(as) rurales; discursos desmedidos e inflamados de los participantes en las varias instancias del poder, inclusive en la calle; un Programa Nacional para la Alfabetización de los Adultos, que venía al encuentro de los intereses de los estratos secularmente marginados de la escuela; el pedido de exoneración del ministro de Economía, Carvalho Pinto, que de algún modo conseguía aplacar las iras de la derecha, todo eso, entre otros motivos, desembocó en el golpe militar. Ese que fue hecho en nombre de la *subversión(?)*, de la *inflación* (que en aquella época era de 100 % y hoy es de 1000 % en el mismo lapso) y de la *corrupción(!!!)*, y que sofocó a la nación brasileña desde el 1 de abril de 1964 hasta el 15 de marzo de 1985. <<

[51] Sobre el Programa Nacional de Alfabetización véanse notas 7, 27 y 49. <<

[52] Esta ciudad se llamaba Segundo Montes, el nombre de uno de los jesuitas asesinados hace pocos años por las fuerzas del poder establecido en El Salvador.

Los residentes de ese lugar nos contaron que durante largos años ellos mismos tuvieron que refugiarse en Honduras huyendo de las matanzas que hacía el Ejército Nacional de mujeres, niños y hombres no siempre comprometidos con la lucha revolucionaria.

Así fue en Perquin, donde hubo más de dos mil muertos, simples campesinos que fueron amontonados en un pequeño terreno donde habían sido asesinados como ejemplo y como amenaza para que todos desistiesen de la lucha. Para que desistiesen de la lucha por querer SER MÁS.

Los sobrevivientes caminaron entonces acongojados hacia el país vecino. Diez años más viejos, caminaron ansiosos y afligidos junto a las tropas de la ONU llegadas recientemente, mansas y calmas —pues estaban en misión de paz—, cruzando montañas y valles durante días, de regreso a su país para reconstruirlo.

Volvieron a su provincia —Morazán— cerca de donde habían salido, pero sustituyendo el viejo lugar, manchado de sangre, por uno nuevo en el que, entre montes y vientos, pudiesen construir un lugar de vida y no de muerte.

Así surgió Segundo Montes.

Plantan alimentos, crían animales de corte discutiendo su organización social y cantando sus canciones, alfabetizando a sus adultos y educando a sus niños. Son mujeres y hombres que leyendo el mundo con humanismo y justicia están creando un mundo diferente, teniendo como referencia a Segundo Montes, el padre.

Este jesuíta y otros cinco compañeros fueron despertados para sufrir la angustia de saberse destinados a la ejecución.

La orden era no dejar testigos, por eso la mujer que realizaba el servicio doméstico en la casa de los padres, así como su hija de quince años, no se salvaron.

Esta matanza, una táctica inhumana, fue premeditada por las fuerzas del poder como una forma de intimidación, como si no bastase el asesinato de Don Romeo, que fue muerto cuando celebraba una misa en la catedral de El Salvador.

El gobierno de derecha esperaba que con la matanza de los jesuitas conseguiría la rendición de todas las guerrillas de izquierda, pero contradictoriamente estas se fortalecieron.

Segundo Montes, español de nacimiento, mártir salvadoreño, vive vivo en los ¡VIVAS!, más que en el nombre de la «ciudad» que su pueblo grita cada pocos minutos alabando a quien homenajean o saludando en sus deseos irrefrenados a la educación de la que tanto necesitan y quieren, con estrepitosos coros de «¡VIVA LA EDUCACIÓN POPULAR!». <<

[53] Manuel Bandeira, «Evocacáo do Recife», en *Poesias*, 6.ª ed., Río de Janeiro, José Olympo, 1955, p. 191. <<



[54] Jean Paul Sartre, prefacio a *Los condenados de la tierra* de Frantz Fanon, México, FCE, 1963. <<

[55] Jean Piaget, *The Moral Judgment of the Child*, Nueva York, Harcourt Brace, 1932. <<

[56] Ernesto Guevara, *Obra revolucionaria*, México, Ediciones Era, 1967. <<

[57] Ana Maria Araújo Freire, *Analfabetismo no Brasil. Da ideología da interdiaio do carpo a ideología nacionalista ou de como deixar sem ter e escrever desde as Catarinas (paraguaucu}, Filipas, Anas, Genebras, ApolOnias e Gracias até os Sevverios*, São Paulo, Cortez Editora, 1989. <<

[58] *Pedagogía del oprimido*, 44.ª ed., México, Siglo XXI, 1970, p. 94. <<

[59] Carlos Brandáo *et al.*, *A questão política da educação popular*, São Paulo, Brasiliense, 1980. <<

[60] La traducción sería más o menos: «ella veníase acercando» y «ella venía acercándose». [*N. del T.*]. <<

[61] Aproximadamente: «habíase acabado», «si verás a Pedro», «hubieron muchas personas en el público», «hacen muchos años que volví». [*N. del T.*]. **<<**

[62] Cactus típico del Nordeste brasileño (*Cereus jamacaru, P.*). [*N. del T.*]. <<

[63] Gilberto Freyre, *op. cit.* <<

[64] Georges Snyders, *La joie d l'école*, París, PUF, 1986. <<

[65] Amílcar Cabral, *Obras escolhidas*, vol. 1, *A arma da teoria — unidade e luta*, Lisboa, Seara Nova, 1976, p. 141. **<<**

[66] *op. cit.* <<

[67] Paul Shorey, *What Plato Said A Resume and analysis of Plato's Writings with Synopses and Critical Comment*, Phoenix Books, The University of Chicago Press, 1965, p. 158. <<

[68] «Carta de Engels a Schmidt. Londres, 5.8.1890», en *Obras escogidas*, Moscú, Editorial Progreso, vol. 1l, p. 491. <<

[69] Véase *Relatorio sobre o desenvolvimento mundial*, 1990, publicado para el Banco Mundial por la Fundación Getúlio Vargas. <<

[70] *World Development Report*; 1990, p. 76. <<

[71] UNICEF - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Situação mundial da infância*, 1990, p. 16. <<

[72] *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, p. 50. <<

[73] François Jacob, «Nous sommes programmés, mais pour apprendre», *Le Courrier*, UNESCO, febrero de 1991. <<

[74] François Jacob, *op. cit.* <<

[75] Erica Sherover Marcuse, *Emancipation and Consciousness. Dogmatic and Dialectical Prespectives in the Early Marx*, Nueva York, Basil Blackwell, 1986. <<

[76] Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1989. <<

[77] En Brasil, aparece *en Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1976 [*Acción cultural para la libertad*, México, Cupsa, 1983]. En Estados Unidos, con el título *The Politics of Education*, Massachusetts, Bergin and Garvey, 1986. <<

[78] Paulo Freire, *Acción cultural para la libertad*, *op. cit.* <<

[79] Véanse Sartre, Fanon, Menani, Freire, entre otros. <<

[80] Véase, a este respecto, Eduardo Nicol, *Los principios de la ciencia*, México, FCE, 1965. <<

[81] Paulo Freire y Sergio Guimarães, *Sobre educação — diálogos*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1984. <<

[82] Véase Eduardo Nicol, *op. cit*. <<

[83] Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*, México, FCE, 1963; Albert Memmi, *Retrato del colonizado*, Buenos Aires, De la Flor, 1969. <<

[84] Neil Postman, *Technopoly - The Surrender of Culture to Technology*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1992. <<



[85] Sobre las situaciones límite y lo inédito viable, véase la *Pedagogía del oprimido*, pp. 116 ss. <<

[86] Amílcar Cabral, *Obras escolhidas*, vol. 1, *A arma da teoría — unidade e luta*, Lisboa, Seara Nova, 1976, p. 141. <<

[87] *Ibíd.* <<

[88] La educación como confianza en sí mismo. [*N. del T.*]. <<

[89] Prohibida la entrada a negros y perros. [*N. del T.*]. **<<**

[90] Rose Moss, *Shouting at the Crocodile. Popo Moleft, Patrick Lekota and the Freeing of South Africa*, Bastan, Beacon Press, 1990. <<

[91] Huevos fritos y bollos. [*N. del T.*]. **<<**

[92] *The Crisis of Color and Democracy. Essass on Race, Class and Power*, Monroe, Maine, Common Courage Press, 1992. <<

[93] *The Cambridge Encyclopedia of the Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987. <<

[94] Ana Guadalupe Martínez, *Las cárceles clandestinas*, El Salvador, VCA, 1992. <<

paulo freire

pedagogía de la esperanza

un reencuentro con la *pedagogía del oprimido*

